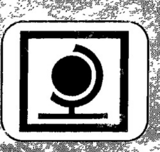
معالم تربوية



المضمون الاجتماعي للمناهج

دكتور محمود ابو زيد ابراهيم
كلية التربية - جامعة عين شمس

اشراف
الدكتور احمد حسين اللقانى
أستاذ المناهج
بكلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩٦

لكتاب للنشر

معـــالم تــربـوية

المضمون الإجتماعى للمناهج

دراســـة تحليـــليـة

دكتور محمود أبو زيد إبراهيم

كليـــة التــربيـة - جامعة عين شمس

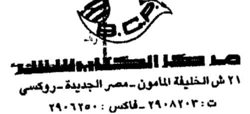
إشراف

الدكتور أحمد حسين اللقانى

أستاذ المناهج

بكليـة التربيـة - جامعة عين شمس

١٩٩٦م



[illegible]

٢١ ش الخليفة المأمون - مصر الجديدة - روكسى

ت : ٢٩٠٨٢٠٣ - فاكس : ٢٩٠٦٢٥٠

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذه سلسلة كتب « معالم تربوية » نقدمها للقارئ العربى ، وهى تعالج قضايا ومسائل تربوية هامة بالنسبة لكل مشتغل بمهنة التربية ، فالمعلم والموجه والمدير وولى الأمر فى حاجة دائمة إلى المعرفة والرأى ووجهة النظر المتخصصة فى شتى قضايا ومسائل التربية ، فالأبناء فى حياتهم المدرسية وكذلك فى حياتهم الأسرية وفى مختلف تفاعلاتهم اليومية تواجههم مشكلات عديدة يرجع بعضها إلى عوامل نفسية أو ثقافية أو اجتماعية أو تربوية أو غيرها ، وفى جميع الأحوال يصبح الكبار مسئولين بصورة أو بأخرى عن مساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات وحلها ،ويلاحظ أن هناك من الأبناء من يبادرون بطلب النصح والمشورة من الكبار ، فى حين تحجم النسبة الغالبة منهم عن ذلك ، وفى الحالتين تكون مسئولية الكبار أكيدة ، الأمر الذى يقتضى مبادرة بالدراسة والتشخيص والتوصل إلى قرار بشأن أى مشكلة يواجهها الأبناء

والمعلم بحكم كونه صاحب مهنة مطالب أكثر من غيره بدور أساسى فى هذا الشأن . وبالتالى فهو مطالب بالتمكن من المعارف

العلمية الأصيلة اللازمة ، ومما يضاعف من أهمية هذا الأمر أن المعلم يعد شريكا لأولياء الأمور فى عملية تربية النشء شأنه فى ذلك شأن كل من لهم علاقة بعملية التربية ، ومن هنا جاءت فكرة هذه السلسلة والتى تهدف أساساً إلى تقديم دراسات تربوية فى مجالات عديدة نرجوا أن يفيد منها كل ممارس لمهنة التربية وكل من هو فى سبيله للعمل بها .

وقد روعى فى هذه السلسلة أن تقدم إلى القارئ فى قالب بسيط سعيا وراء الفائدة لكل مهتم بعملية التربية وكل مشتغل بها ، ولذلك فقد حرصنا على أن يتولى هذه المسئولية كتاب من ذوى المستوى العلمى الرفيع ومن ذوى الكفاءة والتخصص الذى يسمح بتقديم المادة العلمية فى صورة مناسبة .

وقد تم اختيار موضوعات هامة وحيوية شعرنا أنها تهم القارئ العربى وتفتقر إليها المكتبة العربية ، وإنا إذ نقدم هذه الموضوعات نرجو أن يصلنا من القراء مقترحات جديدة بموضوعات أخرى يرون أنهم فى حاجة إليها ، وإنه ليسعدنا أن نستجيب لهذه المقترحات ، ولكل ما يلبى حاجتهم إلى المعرفة الصحيحة والعلم النافع المفيد .

يتناول هذا الكتاب بالبحث دراسة أصيلة تتعلق بالمضمون الاجتماعى للمناهج الدراسية . وقد أقيمت هذه الدراسة على فرض أن عملية بناء المناهج وتطويرها هى مسألة تتعلق

بأيديولوجية المجتمع . ولهذا فقد استخدم أسلوب التحليل الاجتماعى لمفهوم المنهج بمعناه التقليدى ومعناه التقدمى ، وكذلك لبعض المضامين القيمية للمنهج المستتر أو الخفى Hidden Curriculum . ومن خلال هذه المعالجة التحليلية ثبت فعلاً أن عمليات إعادة بناء المناهج أو تطويرها ليست مسألة تكنيكية بقدر ما هى مسألة تتصل بتحليل العملية الاجتماعية فى المجتمع .

وإنى إذ أقدم هذا الكتاب إلى القارئ العربى أرجو أن يضيف شيئاً مفيداً لكل العاملين فى ميدان المناهج وتطويرها .

وعلى الله قصد السبيل

ا . د/أحمد حسين اللقانى

مقدمة

تمثل الفلسفة وجهة نظر فى الطبيعة والإنسان معاً .وهى تتحدد بالزمان والمكان ، لأنها تعبر عن مصالح قوى اجتماعية معينة ، وهذه النظرة الكلية ليست ترفا ثقافياً ، وليست إضافة يسعى إليها الإنسان أو يرفض السعى إليها وفق مشيئته ، بل هى وظيفة حتمية فى عملية وعى الإنسان بوجوده .

الفلسفة – إذن – تعبر عن النشاط الفكرى الذى ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية ، ويتأثر ويتلّون بظروف المجتمع الاقتصادية والاجتماعية . وبالتالى فنحن لايمكننا أن نفهم الفكر الفلسفى ووظيفته إلا فى إطار ثقافى معين . ولذلك يمكننا القول بأن الفيلسوف إنما يعكس فى فلسفته معتقدات عصره ، وألوان الصراع القائمة فيه . وهو بطبيعة الحال يعكس هذا كله من موقعه الاجتماعى .

ومن ثم يمكن القول بأن العلاقة بين مشكلات الفلسفة ، ومشكلات الصراع الثقافى والتغير الاجتماعى علاقة وثيقة ، وذلك لأن حالة المجتمع وظروفه وطابع صراعاته واتجاهاته

وتياراته ، هى العوامل المتغيرة التى تشكل دائماً صورة هذه العلاقة ومفهومها ومحتواها وطريقة معالجتنا لها .

والتربية إذا نظرنا إليها كعملية تنشئة اجتماعية ، فإن وظيفتها الرئيسية تصبح اكتساب الأفراد ثقافة مجتمعهم . وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التى تؤهله للحياة فى مجتمعه . وهنا تلتقى الفلسفة مع التربية باعتبارهما مجهوداً مقصوداً لتحقيق الوعى الاجتماعى عن طريق نقل التراث الثقافى والعمل على إعادة تفسير وتحديد ثقافة المجتمع .

فإذا كانت الفلسفة تمثل الوعى النظرى للواقع الاجتماعى الذى يعبر عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها ، فإن التربية هى ذلك المجهود التطبيقى الذى يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى مفاهيم واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد ، كما يهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المؤسسات الاجتماعية ، حتى تتدعم هذه الاتجاهات والمهارات .

هناك– إذن– اتصال حيوى بين الفلسفة والتربية عبر عنه « جون ديوى »بقوله : إن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية .

والمنهج باعتباره محتوى العملية التربوية يؤسس ويبنى على فلسفة تربوية معينة . وقد تعددت هذه الفلسفات وتنوعت ، وتداخل بعضها فى البعض الآخر ، وانعكس أثرها على المناهج الدراسية بشكل واضح وملموس . وكانت النتيجة ازدحام هذه المناهج بالمواد الدراسية المختلفة وبأنواع عديدة من النشاط .

ومن المعروف أننا لانستطيع بناء منهج دراسى- فى مجتمع ما- مالم يكن لدينا تصور واضح لمفهوم هذا المجتمع فى أمور أربعة هى :

- طبيعة المجتمع
- طبيعة الإنسان(المتعلم)
- طبيعة الحرية
- طبيعة المعرفة

وهذه الأمور الأربعة تعبر عن مضمون العملية الاجتماعية فى واقع معين ، ومن ثم فإنها تعكس تصور فلسفة تربوية لهذه الأمور ، وذلك لأن هذه المفاهيم نفسها قد نشأت واستمدت نموها وتطورها وتكاملها فى سياق العملية الاجتماعية ذاتها فى ذلك الواقع المعين ، لكن العملية الاجتماعية للمجتمع الانسانى عملية دينامية متفاعلة ومتطورة باستمرار ، ومن ثم فإن هذه

المفاهيم بالرغم من تشابكها وترابطها وتكاملها ، فإنها لاتتكامل مرة واحدة وإلى الأبد ، ولكنها بالأحرى تسعى إلى ذلك التكامل دون أن تحققه .

والآن تصبح مسألة استنباط هذه المفاهيم – كوظيفة للوعى الإنسانى – هى مسألة تحليل للواقع الاجتماعى فى سياق عملياته الاجتماعية .

وإذا سلمنا بأن هذه المفاهيم هى أساس بناء المنهج الدراسى ، فإن هذا البناء ، لن يكون بناءاً مرة واحدة وإلى الأبد ، بل هو إعادة بناء مستمرة أبداً .

وثمة نتيجة تترتب على ذلك: هى أن عمليات إعادة بناء المناهج الدراسية أو تطويرها فى مجتمع ماوفى زمن ما ، ليست مسألة تكنيكية بقدر ماهى مسألة تتصل بتحليل العملية الاجتماعية فى هذا المجتمع . وبعبارة أخرى فإن مسألة تطوير المناهخ الدراسية هى مسألة تتعلق بأيديولوجية المجتمع فى زمان معين ومكان معين .

ومن هذا المنطلق نشأت مشكلة هذه الدراسة النظرية التى يمكن أن نعبر عنها من خلال الأسئلة التالية :–

١– ماالعلاقة بين المنهج والثقافة ؟

٢- ماالمضمون الاجتماعى للمنهج التقليدى ؟
٣- ماالمضمون الاجتماعى للمنهج التقدمى ؟
٤- ماالعلاقة المستترة بين الأيديولوجيا والمنهج ؟

مسلمات الدراسة:-

١- أن الثقافة تعبر عن ديناميات العملية الاجتماعية فى المجتمع .

٢- أن تحليل الثقافة والتعبير عن عملياتها هى الفلسفة . فالفلسفة هى وظيفة حتمية فى عملية وعى الإنسان بوجوده الطبيعى والاجتماعى .

٣- أن التحليل الاجتماعى للمناهج يعبّر عما يسمى بالمنهج المستتر- Hidden Curriculum .

خطوات الدراسة:

يحرك خطوات هذه الدراسة الفرض التالى:

أن عملية بناء وتطوير المناهج الدراسية- فى مجتمع ما- هى مسألة تتعلق بأيديولوجية المجتمع فى مكان معين وزمان معين .

وللتحقق من صدق هذا الفرض ، استخدم منهج التحليل

الاجتماعى لمفهوم المنهج بمعناة التقليدى ، ومعناه التقدمى ، وكذلك لبعض المضامين الأيديولوجية للمناهج الدراسية .

ومن خلال هذه الدراسة التحليلية تحددت فصول هذا الكتاب على النحو التالى :-

١- الثقافة والمنهج .
٢- التحليل الاجتماعى للمنهج التقليدى .
٣- التحليل الاجتماعى للمنهج التقدمى
٤- الأيديولوجيا والمنهج .

الفصل الأول

الثقافة والمنهج

إن السؤال الذى يطرح نفسه فى البداية هو: ماالمنهج؟

وللإجابة على هذا السؤال نقول باختصار: إن المنهج هو ذلك الواقع التعليمى الذى يعيشه الصغار ، والذى يكتسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والاستجابات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التى اتفق عليها مجتمع مافى زمان معين ومكان معين ، وعبّر عنها فى فلسفته الاجتماعية والتربوية . فالمنهج– إذن– يجسّد ويترجم فلسفة ذلك المجتمع التربوية إلى واقع تعليمى معين يشكل محتوى العملية التربوية ، ومن ثم فإنه بهذا المعنى يتحدد بما لدينا من مفهوم واضح عن معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها وفلسفتها ووسائطها التربوية ومصادرها ... إلخ .

وهكذا فإن هذا التعريف للمنهج يصل بنا إلى الإجابة عن سؤال آخر هو: مامعنى التربية؟

إن التربية نشاط يحدث فى المجتمع ، وتعتمد فى أهدافها

وطرائقها ومناهجها على طبيعة المجتمع الذى توجد فيه . وهنا يمكن أن يفيدنا ماطرحه« وود » من تفرقه بين مصطلحى المجتمع والجماعة على أساس نوع ودرجة التنظيم ، وعلى مدى وعى الناس بأسلوبهم الاجتماعى فى الحياة . فالجماعة عنده تضم جميع الأفراد– الكبار والصغار– الذين يعيشون فى إقليم معين حيث يشتركون جميعاً فى أسلوب الحياة فيها ، وإن لم يكن كلهم واعياً بتنظيمها وأغراضها .. أما **المجتمع** .. فهو نوع من الجماعة أو جزء منها أصبح أعضاؤها على وعى اجتماعى بأسلوبهم فى الحياة ، وتربطهم مجموعة مشتركة من الأهداف والقيم .

والأطفال : أعضاء فى الجماعة ولكنهم لسوا أعضاء فى المجتمع إلا أذا وعوا الطريق الذى يسير فيه مجتمعهم ، وعرفوا حقوقهم وواجباتهم فيه كمواطنين كاملين .

والأطفال ، بهذا المعنى ، أعضاء كامنون فى المجتمع ، وأحد وظائف التربية هى إعدادهم للعضوية الكاملة فى المجتمع .

وحيث أن لكل مجتمع أهدافه ، وقيمه ، التى يسعى إليها أعضاؤه فإنهم يحاولون تبعا لمدى وعيهم الاجتماعى ، أن يعيشوا

سويا– بنوع معين من الأسلوب المنظم . ويتضمن ذلك حقيقة هامة هى :

أن لكل مجتمع مجموعة من الوسائل لإنماء وتربية أطفالهم .

المجتمع– إذن– عن طريق التربية ، ينمى شخصية الطفل ويعده لعضوية المجتمع ، وهذا النمو لا يتم فى الواقع ، منفصلاً عن الحياة الاجتماعية بل إن النمو يكتسب صفته ، ويتحدد فى كل مرحلة ، بالتفاعل الحادث بين الطفل وبين بيئته الاجتماعية والطبيعية .

وهنا يثار سؤال ، ماهى وسائط المجتمع فى التربية ؟

والجواب على هذا السؤال من الزاوية التاريخية يحدد طبيعة نشأة المدرسة

نشأة المدرسة:

فى البدء حيث كانت الحياة بسيطة ، لم تزل بعد فى طورها الأول . تعلم الطفل بالتقليد غير الواعى لسلوك الآخرين– بعبارة أخرى: كان الطفل النامى يتعلم لمجرد حقيقة النمو فى ذاتها .. وأخذ الطفل يتكيف ، يوما بعد يوم لمواقف الحياة وإلى أن خطت الإنسانية بعض خطواتها فى مسار التطور كان على

الكبار– والدى الطفل بالأساس– أن يحددوا ماينبغى على الصغير أن يتعلم من هذه الحياة ، كى يصبح عضوا مقبولا فى مجتمع الكبار وهنا يصبح التقليد تقليداً واعياً مقصوداً . لكن ماأن تعقدت الحياة ، وعظم ماينبغى أن يتعلمه الطفل– من التراث الثقافى الاجتماعى للمجتمع كى يصير عضوا فى مجتمع الكبار الكامل ، حتى عجز الكبار عن نقله إلى الصغار وعن القيام بتعليمهم إياه . هذا من جهة . وعجز الصغار أنفسهم – من جهة أخرى – عن اكتسابهم لعادات القوم وسلوكهم ومعارفهم عن طريق التقليد .. فلم تعد حياة الجماعة بعد بسيطة .

إذن– ثمة ضرورة إلى من يتفرغ لتعليم الصغار وتربيتهم وفق مقتضيات القوم وحاجاتهم وطبيعتهم وعهد بهذه المهمة أولا – بالطبع – إلى طائفة الكهنة . ثم إلى بعض الكتاب المدنيين– وكانت هذه هى النواة الأولى للمدرسة النظامية ، التى أخذت منذ ذلك الحين فى التطور إلى أن صارت على شكلها الحالى المعروف لدينا الآن . . كان ذلك منذ مايقرب من ألف عام قبل الميلاد .

المدرسة والمجتمع :

المدرسة - إذن - بحكم نشأتها تعتبر منشأة اجتماعية . أو بعبارة أخرى هى : **مؤسسة أقامها أعضاء المجتمع لتتخصص فى تدريس الصغار وتربيتهم** .

وذلك نتيجة التقسيم المتزايد للعمل فى المجتمعات المتطورة .

والمدرسة . **كذلك أيضا- مؤسسة اجتماعية ، « باعتبار العملية التعليمية نفسها »** فهى لابد أن تسير فى طريق معين يتفق مع اتجاهات المجتمع العامة ، ذلك من ناحية ، ومن ناحية أخرى . فهى لابد أن تستمر برامجها وتكون أهدافها فى ضوء الحياة العملية والفكرية لأفراد المجتمع .

والمدرسة - إذن - مؤسسة اجتماعية ، بحكم النشأة والوظيفة ، وطبيعة العملية التربوية نفسها .

ويبقى سؤال ... من الذى يشرف على المدرسة ؟

الجواب ... فى العصر الحديث - الدولة .

فالدولة فى العصر الحديث - عن طريق الحكومة - هى القادرة على إنشاء المدرسة . وخاصة بعد تعاظم التكاليف بارتفاع الأسعار وهى القادرة على توفير إمكانياتها ... ووسائلها« حتى أصبح فى كل بلاد العالم أن التعليم أو قل الجزء

الأكبر منه ، تعليم حكومى . أو تشرف عليه الحكومة وعلى ذلك فالحكومة هى التى تحدد سياسة التعليم فى معظم الدول » .

. . لكن والسؤال الآن عن: من الذى يحدد سياسة الحكومة ؟

الجواب ..

إن الحكومة هى القوة المعبرة عن الطبقة الاقتصادية ، ذات التأثير وذات المصلحة فى المجتمع . « فالسياسة فى مجتمع ما ، هى إنعكاس صادق وأمين للأوضاع الاقتصادية فى ذلك المجتمع » فالذى يتحكم فى السياسة ، هو الذى يملك اقتصاد المجتمع . . بل « ويتحدد شكل الدولة بشكل تلك الطبقة الاقتصادية السائدة فى المجتمع » . ومن ثمة فإن التعليم فى هذا المجتمع لن يكون سوى صدى يعكس مصالح الطبقة المسيطرة — أو القوة الاجتماعية الاقتصادية المسيطرة — إن شئت — تتحدد أهدافه وطبيعته ، بأهدافها وطبيعتها . ولذلك يوصى « أوتاواى » دائما — بألا ننسى سؤال ذلك المربى — الذى يعتبره السؤال الأساسى بالنسبة لأى نظام تعليمى — وهو « ماهى الجماعة الاجتماعية التى تعطى هذا التعليم ؟ وماهى أغراض هذه الجماعة ؟ولماذا ترغب فى تعليم أبنائها ؟ » .

المنهج .. والمجتمع :

حيث أن المجتمع هو الذى أنشأ المدرسة وينظمها . وحيث أن لكل مجتمع أسلوبه الخاص فى الحياة . . وعلاقاته الاجتماعية التى تحكمْ عمل القوى الاجتماعية المكونة له . وحيث أن تربية الطفل تبدأ من بيئته هذه – الاجتماعية والطبيعية . فلابد إذن – أن يرتبط منهج المدرسة بالحياة الواسعة للمجتمع الذى تعمل فيه ، بما له من إمكانيات . . وأهداف . . وعلاقات متنوعة مع المجتمعات الأخرى« وأن هروب المدرسة ومناهجها من هذ الإطار الاجتماعى يعنى هروبها من مسئولياتها الاجتماعية ، وابتعادها عن المصدر الرئيسى الذى تشتق منه وظيفتها وأهدافها ومادتها » .

التعلم إذن – بعبارة أخرى – ينبغى أن ينبع من ثقافة المجتمع – بمعناها الواسع .. ومن ثمة ليصبح ذا قيمة : أن يكون لدينا مفهوم واضح عن الثقافة والتغير الثقافى ومسبباته .

معنى الثقافة:

يقول« تايلور »– وهو من علماء الانثروبولجيا : إن الثقافة هى ذلك الكل المركب الذى يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات

الأخرى ، التى يكتسبها الإنسان ، من حيث هو عضو فى مجتمع .

ويقول« رالف لنتون » : بأن الثقافة « هى تشكيل للسلوك المكتسب ونتائج السلوك التى يشترك فى مكوناتها أعضاء مجتمع معين وينقلونها » .

وإذا مااتفقنا على هذه التعريفات لمعى الثقافة ، فإننا نضيف أنه ليس ثمة ثقافة واحدة فقط فى المجتمع الواحد- فذلك مايتنافى بالطبع– مع طبيعة المجتمع- أى مجتمع فكل مجتمع ، سواء استعملنا الصيغة البرجماتية ، أو استعملنا الصيغة الماركسية . يتكون من مجموعة من القوى الاجتماعية . أو عن طبقات اجتماعية اقتصادية وأن لكل قوة من قوى المجتمع أو طبقة من طبقاته ، آمالها وأحلامها وتصوراتها ومدركاتها لمعى المجتمع والإنسان والأمل والتقدم والتطور الخ من مفاهيم ومعانى . تشكل فى مجموعها مصلحتها وأهدافها المتمايزة بل وأساليبها .. ووسائلها لتحقيق هده الأهداف وتلك المصالح بعبارة أخرى .. فإنه فى المجتمع الواحد . نجد لكل قوة من قواه ، أو طبقة من طبقاته ، أسلوب حياتها الخاص

أى بعبارة ثالثة ، ثقافة خاصة . بمعى أن تتعدد الثقافات

التى تنطوى تحت الثقافة الكلية العامة فى المجتمع وتسمى بالثقافة الفرعية تبعاً لتعدد القوى والطبقات الاجتماعية داخل الثقافة العامة . وهذه الأخيرة مصبوغة بصبغة الطبقة الاقتصادية المالكة المسيطرة . وهذه هى سمة المجتمع الطبقى .. فإننا لانجد هذه الثقافات الفرعية - إلى حد ما - فى المجتمع اللا طبقى ، وهو المجتمع الطبيعى .

والثقافة من حيث هى « أسلوب حياة كلى » ليس ساكنا ، بل متطور متغير أبدا . . وللتغير الثقافى أسبابه وعوامله ، المتفاعلة المترابطة والمتشابكة . واختلف الكثير حول تحديد معنى التغير الثقافى ونظريته .

التغير الثقافى :

الواقع الإنسانى ، واقع متفاعل دينامى حى ، وهو بالضرورة ، واقع اجتماعى . فحيث الإنسان مدفوع بدوافع بيولوجية لإشباع حاجاته البشرية الأساسية - الطعام . والمأوى . والتناسل - وهى فى مجموعها حاجات لحفظ واستمرار النوع ، فإن العمل هو النتيجة الحتمية - كسلوك أو استجابة لإشباع هذه الحاجات

ويتحدد العمل بنوع الطبيعة التى يعيش فيها ذلك الإنسان .. وتتنوع الاستجابات الممكنة ، بتنوع الحاجات البشرية من جهة ، وبالإمكانيات الهائلة التى تحفل بها الطبيعة من جهة ثانية . ويتنوع تبعا لذلك العمل الإنسانى .. ويتعدد ويتطور .

العمل إذن– هو محور التفاعل بين الإنسان وبيئته التى وجد فيها .. وبالعمل تطورت وسائل الإنسان نحو إشباع حاجاته . بل بالعمل تطورت حاجات الإنسان نفسه– كما وكيفا .

الإنسان والطبيعة:

وبالعمل– بدأ الإنسان صراعه مع الطبيعة . مستخدما جسده وقواه الجسمية كوسيلة لإنتاج مايحتاج إليه .. لكنه بالممارسة والمعاناة – وماينتج عنها من أنماط وعى بسيطة – تنشأ تلك العلاقة الجدلية بين الوجود الإنسانى والوعى به بين الهدف والوسيلة . بين السبب والنتيجة . بين الفكر والواقع . بين النظر والعمل . وبهذه العلاقة - وعن طريقها يتكشف للإنسان إمكانيات أخرى – هائلة – فى الطبيعة يستخدمها كوسيلة فى الإنتاج ، حيث يدعم بها قواه الجسمانية .

وهكذا يصل الإنسان إلى استعمال الأدوات اليدوية البسيطة واستعمال العجلة . واستعمال المعادن .. وتتقدم الأدوات ، وتكثر الآلات ويتكشف للإنسان كذلك ما فى الطبيعة من اطراد[1] للظواهر . وباكتشافه الشروط الحاكمة لهذا الاطراد ينشأ العلم . وتنشأ الرياضيات . ونحصل على القوة باستخدام الريح أو الماء أو البخار أو الزيت أو الكهرباء أو الطاقة الذرية ... الخ .

وكل مرحلة من مراحل التطور ، تؤدى بالضرورة إلى تقدم وتطور فى المرحلة التالية . لكنه يكون فى هذه الأخيرة أسرع ، وعلى درجة أعلى ، من تلك التى تمت سابقا .. وهكذا .. حتى وصلنا إلى هذه السرعة الخرافية التى يسير بها التقدم اليوم .

والتقدم .. يعنى : تطوراً وتنوعا فى الإنتاج . كما وكيفا . ويعنى ذلك ثانية- ميادين جديدة للعمل نفسه فى الزراعة ، الصناعة ، العلوم ... الخ : ويعنى ذلك ثالثا- تغير شكل العمل الإنسانى ، فى كل ميدان من هذه الميادين .

- ذلك عن الإنسان والطبيعة .

(١) معنى الاطراد . هو حدوث نفس الظاهرة . وتكرارها - إذا ما توافرت نفس الظروف أو الشروط التى أحدثتها فى المرة الأولى

الإنسان والمجتمع :

إذا كان الإنسان لم يكن يستطع أن يشبع حاجاته البشرية ، إلا عن طريق العمل . فإنه كذلك لايستطيع العمل بمفرده أو القيام به بمعزل عن الآخرين . فالعمل لايتحقق بدون الجماعية ، والأهداف الإنسانية كذلك لاتتحقق بدون الجماعية .

إذن – فالعمل – والعمل الجماعى ، هو حقيقة هذا الواقع الإنسانى ومحور وجوده .

وحيث الواقع الاجتماعى كذلك – واقع دينامى اجتماعى – فإن ثمة علاقات اجتماعية تنشأ فى كل اتجاه – كوسائل اجتماعية لإرضاء حاجات المعيشة سويا فى الجماعة . ويتضمن هذا بالطبع – اللغة المنطوقة والمكتوبة . وأنواع الحياة العائلية . والنقود والتجارة . وأساليب الحكم . والتعليم والدعاية . ووسائل الفنون والحرف . كذلك الحرب كوسيلة اجتماعية . من حيث هى طريقة يتخذها الناس عندما لايستطيعون حل مشاكلهم بطريقة أخرى .

لكن هذه النظم والعلاقات ، ماهى إلا أبنية فوقية – تابعة فى وجودها وشكلها لعلاقات أخرى أساسية نستطيع أن نميزها

عن تلك . وهى بمثابة العلاقات الرئيسية فى المجتمع . ويعنى بها هذه العلاقات التى تنشأ حول العمل نفسه وتسمى بعلاقات الإنتاج . وتشكل علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج : « البناء التحتى » للمجتمع . وهو مايحدد الأبنية الفوقية فيه ويشكلها . لكن ذلك لايتم بطريقة آلية ميكانيكية، فثمة جدل دائم بين قوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج ، بحكم مابينهما من تناقض ، وهذا الجواب هو ماتعكسه الأبنية الفوقية ، ومايحددها ويشكلها . وبين البناء التحتى والفوقى علاقة جدل وحوار وتأثير وتأثر .. وهكذا ... وذلك هو معنى دينامية الواقع الاجتماعى للإنسان .

والمقصود بقوى الإنتاج: هى وسائل الإنتاج وأدواته فى المجتمع . والمقصود بعلاقات الإنتاج: بالأساس هو شكل الملكية فى المجتمع - ومالعلاقة بين من يملك ولايملك ، وماينشأ عن ذلك من تنظيم للعمل ، وتقسيم للمجتمع إلى طبقات .. قلة تملك وتتحكم ، وأغلبية لاتملك وتستعبد .

والمجتمع الطبقى ليس هو المجتمع الطبيعى . فالمجتمع الإنسانى الطبيعى ، هو المجتمع اللاطبقى . الخالى من الاستغلال والتحكم

والاستعباد. فإذا سألنا : لماذا يكون المجتمع طبقياً ؟ كان الجواب : بسبب الملكية .

ذلك أن الملكية هى أساس تقسيم الطبقات ..

الإنسان والملكية:

لم تكن الملكية مشكلة ، أو مسألة مطروقة ، من قبل– فى أول اجتماع إنسانى – حيث الطبيعة هائلة الاتساع والتنوع والغنى ، وحيث إمكانية العمل بسيطة بلا أدوات غير ذراع وبدن الإنسان .. وحيث الإنتاج لم يكن– لذلك– ليكفى سوى طعام المنتجين فقط .

لكن– بتطور الإنتاج ووسائله . ماأن ترتفع إنتاجية العمل ، ويتعدى الإنتاج حاجات الجماعة الأساسية ويتكون– بذلك– فائض فى الإنتاج حتى ينشأ النزاع حول هذا الفائض ، وتتناقض المصالح . وتظهر إمكانية الأستئثار بمنتجات على الغير. واستغلال الإنسان لأخيه الإنسان فتظهر الملكية الخاصة وينقسم المجتمع على التو إلى طبقات متناقضة اقتصاديا ، متصارعة اجتماعيا – على أساس – من يملك ومن لايملك .

وسواء قلنا مع« انجلز »أن المجتمع انقسم إلى طبقات منذ استطاع ذلك الجزء القوى من الجماعة – عن طريق العنف

والخديعة – أن يستولى على أول فائض إنتاجى دون بقية الجماعة ... ثم أخذ من هذا الفائض قوة تدعم سيطرته عليهم واستغلاله لهم .. وتمكنه فى الوقت نفسه من تحقيق مزيد من النهب والسلب .. فينشأ التراكم فى الملكية لدى هذا الجزء المعتدى من الجماعة .. وتراكم فى الفقر لدى بقية الجماعة المسلوبة .. وهكذا .

أو سواء قلنا مع «جان جاك روسو» فيلسوف الثورة البرجوازية المثالى أن المجتمع انقسم إلى طبقات منذ ذلك الإنسان الذى استطاع أن يستولى على قطعة أرض فسورها ، وهبّ قائلا هذه ضيعتى .

فسواء قلنا مع هذا أو ذلك . فثمة حقيقة بينة هى : أن المجتمع يتكون من طبقات .. ينشأ بينها صراع اجتماعى يعبر عما يكمن وراء هذا التقسيم من نقائض بين الطبقات

المجتمع الاقطاعى.

حيث كانت قوى الإنتاج لم تزل بعد فى شوط تطورها الأول وباختراع العجلة والمحراث . وتمكن الإنسان من استئناس الحيوانات التى كانت عوناً له فى عمله من جهة ، ومصدر غذاء له من جهة أخرى . بدأت الزراعة تأخذ شكلا

أرق عن ذى قبل .. ومأأن زاد نهم الأقوياء فى استلاب الأرض وتقسيمها إلى ضياع ومقاطعات ، فارضين عليها سطوتهم وسيطرتهم ، مكرهين الضعفاء على العمل فى هذه المقاطعات والضياع - عنفاً وقوة .. حتى بدأت العلاقات الاقطاعية فى الظهور .. وبدأ المجتمع الإقطاعى .. تتحدد ملامحه .. وشكله .. فيرتبط بالأرض الزراعية وتتغلق الإقطاعيات على نفسها . وتعمه حالة من الاستقرار والركود العميق . وتملكت القلة - وأضفت على ملكيتها حالة من التقديس والاحترام ... فهى حق للسادة الأمراء ... والنبلاء .. وعائلاتهم .. يملكون الضياع والمقاطعات ويملكون الكثرة الذين يعملون فى فلاحة هذه الأراضى ويقومون بالعمل داخل تلك الضياع .. إنهم عبيد هذه الأرض مملوكين للسيد الإقطاعى .. مثلهم كمثل دابة أو محراث . لايستطيع الواحد منهم أن ينتقل من مكان إلى آخر .. أو من عمل إلى عمل .. إلا بأمر السيد الإقطاعى ومشيئته .. فلا يملك لنفسه ضرا ولانفعا .. وإلى جانب فلاحة الأرض وزراعتها .. كانت هناك الحرف البسيطة التى كان الفلاح وأسرته يقومون بها فى المنزل - الصناعة والملابس والأدوات .. والاحتياجات الأخرى ..

انهيار الإقطاع ونشأة البرجوازية:

وتتطور هذه الحرف ، وتتحول عن شكلها البسيط إلى شكل أكثر رقياً وتعقيداً ، فيزداد الإنتاج ويتنوع - وينشأ الوسطاء الذين يقومون بتبادل هذه المنتجات والاتجار بها .. لكن طبيعة المجتمع الإقطاعي المغلق على نفسه وطبيعة الإنتاج المتزايد وتخصص الحرف وإتقان العمل ، لايملك هؤلاء إلا أن يهربوا ويلتمسوا حريتهم فى التبادل والتجارة والتصنيع الحرفى على حدود تلك المقاطعات - وما أن تتطور وسائل الإنتاج الحرفى والصناعي ويتضخم عدد هؤلاء وتتعدد تجمعاتهم. حتى يكون ذلك نواة لنشأة « المدنية » تلك الظاهرة التى تبلورت بعد ذلك بشكلها المعروف بفضل قيام الثورة الصناعية وما أحدثت من تحول كيفى لهده التراكمات فى مجال تطور أدوات الإنتاج واكتشاف الطاقات المحركة .. فزاد الإنتاج وتضخم فى الكمية وتنوع فى الكيف وانتقلت العملية الإنتاجية من مصانع داخل البيوت إلى مصانع خارجها مستقلة عنها واحتاجت هده المصانع الحديدة إلى أيدى عاملة كثيرة تلك التى تعمل فى فلاحة أرض الإقطاعى ولايحق لها أن تنتقل إلا بأمر منه ، كذلك فرضت طبيعة الإنتاج الجديد على هؤلاء البرجوازيين

الجدد أى ساكنى المدينة حركة أكثر وانتقالا أوسع لتصريف الإنتاج الزائد المتضخم فى أسواق المقاطعات .. ولم تكن طبيعة النظام الإقطاعى القديم لتسمح بذلك كله .. فالاقطاعيات منفصلة منعزلة عن بعضها ، منغلقة الواحدة منها على نفسها على رأس كل منها أميرها الإقطاعى « السيد » ، وكل مجموعة من الأمراء تتقوى تحت إمرة ملك ضعيف - غالبا - يستمد الأمراء من ضعفه قوة وسطوة. ولا تنفتح المقاطعة على ماجاورها إلا فى حالات النسب والمصاهرة أو وقت المؤامرات بين الأمراء وبعضهم البعض أوبين الأمراء والملك . وكل مافى المقاطعة راكد ساكن فليس ثمة حركة .

ومن هنا – نشأ التناقض بين النظامين: بين النظام البرجوازى – الصناعى الجديد وبين النظام – الإقطاعى القديم . **فلقد تغيرت قوى الإنتاج هذا التغير الكيفى الهائل . وتطلب ذلك – علاقات إنتاج جديدة . يتحقق فيها حرية العامل فى اختياره لعمله . وحرية البرجوازى – فى الانتقال والحركة . وهذا مايتناقض مع النظام القديم وينفيه .** فاستدام الصراع بين النظامين .

واستطاعت البرجوازيه الفرنسية أن تقود جماهيرها

العريضة . من الحرفيين والمهنيين والعمال الجدد ، والأجراء الزراعيين وعبيد الارض - فى ثورة شاملة . ضد النظام الإقطاعى بجموده وسيطرته ، محطمة أسواره مقتلعة علاقاته القديمة من جذورها .. وأعلنت شعارها الجديد- الخالد« دعه يعمل .. دعه يمر » .

دع العامل يعمل- كما يشاء بحريته فى أى عمل وفى أى مكان .

دع التاجر يتنقل- كيفما شاء- بحريته من مكان إلى مكان .
وقيمة هذا الشعار- فى أنه عبر تماما عن العلاقات الاجتماعية الجديدة التى تطلبتها البرجوازية الناشئة . وعكس احتياجاتها وفكرياتها .. وأهدافها .. فى كلمات قليلة .

المجتمع البرجوازى :

انتصرت الثورة البرجوازية - فى فرنسا عام ١٧٨٧ - وانحل التناقض بين قوى الإنتاج الجديدة وعلاقات الإنتاج القديمة ، و أشكال اجتماعية جديدة . . وتنظيمات وأبنية فوقية . . كون مجموعها المجتمع الرأسمالى الحديث . ونستطيع أن نلحظ السمات الجديدة للأبنية الفوقية فى هذا المجتمع فيما يأتى :

الدولة لم تعد الدولة كبناء اجتماعى هى تلك الإقطاعيات

المفككة على رأس كل منها أمير . . يجمعها ملك . لقد اقتضى النظام البرجوازى وحدة الدولة – فى مجموعها . واقتضت البرجوازية فى البداية – قوة الدولة حتى تتمكن من أن تمهد لها السبيل والدعم فى إرساء نظامها الاقتصادى الجديد ، بل وحتى تتمكن من حماية الحريات ، بما فيها حرية « حق الملكية » .

القومية: واقتضت البرجوازية– التجارية– كذلك– تلك التى تسعى بتجارتها خارج حدود وطنها لتصريف الإنتاج الضخم فى أسواق البلدان الأخرى . أن تكون دولتها **التى تنتمى إليها** دولة قوية .. تحقق لها الاحترام– والكرامة– والمهابة– فى غربتها– داخل الأوطان البعيدة حتى تأمن تجارتها . وبذلك نشأ الشعور القومى .. كحاجة اجتماعية جديدة . ونشأت الحاجة إلى الدولة القومية الموحدة .

وتحكى لنا –عن هذه الحاجة – قصة الوحدة الألمانية والوحدة الإيطالية وقيام الدول القومية الأوربية الأخرى .. وماتطورت إليه بشكلها– ومعناها المعروف لدينا– الآن فى أوربا الغربية .

الأسرة: ولم تعد الأسرة –كبناء اجتماعى – هى تلك الأسرة المشاعة فى العصر ماقبل الإقطاعى– الأسرة ذات القرابة

بالدم عن طريق الأم . ثم أسرة القرابة بالدم عن طريق الأب ، إلى آخره من الأشكال الأسرية والعائلية . كذلك لم تعد كما هى فى النظام الإقطاعى - أسرة مستقرة فى قطعة معينة من الأرض كبيرة العدد - حتى تستطيع أن تنجز مايقع على كاهلها من عبء العمل المفروض عليها .. أسرة على رأسها « سيد » وهو الرجل الأكبر سنا فى الأسرة .. ويرأس هذا « السيد » فى الأسرة سيده الإقطاعى فى مقاطعته .

ولم تعد الأسرة فى المجتمع الجديد كذلك . بل أصبحت أسرة خرج رجالها ونساؤها - على السواء - إلى سوق العمل .. فقلت سيادة الرجل على الأسرة .. كما قل عددها .. إذ أصبح الأطفال - فى هذه الحالة - عبئا على الأسرة لاتستطيع تحمله ماديا ومعنويا . وأصبحت الأسرة - هى فقط - الأم والأب والأبناء ، فى عيشة مستقلة - عمن سواهم .

وفى بداية النظام البرجوازى - خرج الأطفال إلى سوق العمل .. يتعرض المجتمع إلى الأخطار والمفاسد .. فاضطرت الحكومة - وهى أداة البرجوازية فى النظام الجديد - فى سبيل تحقيق الضبط الاجتماعى إلى إصدار تشريعات وقوانين تمنع

الأطفال من العمل وتحميهم .. بل وترعاهم وتعدهم لحياة مستقبلة .

التربية والتعلم: وهى أيضا كبناء اجتماعى– قد تغير مفهوم وطبيعته وأهدافه فى المجتمع الجديد . وتغيرت كذلك وظيفة المدرسة بتغير شكل الأسرة وطبيعتها فى وضعها الراهن ...

فالدولة– والقومية– والأسرة ، والتربية– ومثلها : النقود والتجارة والمؤسسات الاجتماعية والسياسية والدعاية والفنون والحرب ... الخ .. كلها أبنية فوقية . بعضها استجد وبعضها اختلف فى شكله ومضمونه ، كانعكاس للبناء التحتى الجديد فى المجتمع الرأسمالى . وليس ذلك انعكاسا ميكانيكيا .. فثمة ديالكتيك يحكم العلاقة بينهما .. على أساس الوعى الإنسانى والإرادة الحرة . . وهى فى رأى ماركس كفيلة بأن تحقق التغير الثورى فى العلاقات الاجتماعية« ياعمال العالم اتحدوا »

انهيار النظام الرأسمالى ونشأة النظم الاشتراكية:

ومايلبث النظام – الرأسمالى الجديد – أن يتكشف هو الآخر عن تناقضاته .. فبينما العمل– فى نظام المصنع– جماعى ويتم بصورة« تنظيم جماعى » نجد ملكية أدوات الانتاج - ملكية

فردية .. الرأسمالى الفرد يملك المصنع ، ويحصل على نصيب الأسد حيث يستأثر بفائض قيمة الجهد الجماعى لمجموع العمال فى المصنع . « أولئك الذين لايجدون سوى عضلاتهم يبيعون إياها لصاحب المصنع ، فلا يحصلون منه إلا على مايقيم حياتهم بالكاد » . والنتيجة أن يزداد - الرأسمالى - الغنى غنى . ويزداد العامل الفقير ، فقرا . وهو بفقره المتزايد يصبح غير قادر على أن يشترى منتجاته المتراكمة المتزايدة -- بفضل التقدم فى قوى الإنتاج والعلوم . ويحدث ترتيبا على ذلك مايسميه رجال الاقتصاد« بظاهرة الكساد الدورى »فى النظام الرأسمالى .

ولاتجد الرأسمالية أمامها من حل لهذا التناقض سوى الحرب والاستعمار ، استعمار أسواق جديدة ومناطق غنية بالمادة الخام والطاقة ، وفرض التخلف والقهر على هذه الأماكن بواسطة الحرب . بل إن الحرب نفسها تعتبر وسيلة اقتصادية -- إذ هى وسيلة لمعالجة التضخم الإنتاجى ورفع مستوى القوة الشرائية فى الداخل . وهنا تصبح الحرب لذات الحرب ضرورة حياة للنظام الرأسمالى .. لكن ذلك لم يكن حلاً للتناقض . إنه فقط - تصدير لمتناقضات الرأسمالية - من داخلها ، إلى المجتمعات النامية والشعوب الصغيرة

النظام الاشتراكي :

وحل التناقض ، لن يكون إلا فى مركب جديد ، هو إطار علاقات إنتاجية طبيعية ، فى ظلها تنتفى الطبقات وينتفى استغلال الإنسان لأخيه الإنسان .. وتصبح ملكية أدوات الإنتاج ملكية عامة للجميع ... ويصبح الإنتاج كله للمجتمع ، « لإسعاده وتحقيق رفاهيته » .

ومن ثم تسقط قيم الرأسمالية ونظمها .. المعبرة عن أنانيتها وجريها وراء حافز الربح ، ونظرتها إلى الإنسانية - تلك النظرة الضيقة التى جعلت من الإنسان شيئا - ووسيلة لاغاية . فتنزاح عن المجتمع أدران الحقد والكراهية وينفسح المجال لأولئك الذين يرون الوجود رحبا متسعا ، يحلمون فيه بالسعادة وبالمجتمع الذى لايوجد فيه آلام أو حرمان .. مجتمع الإنسان الذى يكون فيه الإنسان هو غاية الغايات .. مجتمع سلام ، لاحرب فيه ولادمار .

وينتج عن ذلك الأساس التحتى ، تغيرات جذرية فى شكل الأبنية الفوقية فى شكل - الدولة - والأسرة . والتربية - القانون . والعادات .. والفكر السيكولوجى والسيسيولوجى .. الخ من الأبنية .

تلك هى نظرية التغيير الثقافى . لم تغفل الوعى الانسانى وإرادته ، وبين الوعى والوجود جدل وحوار دائم ، تأثير وتأثر .. « فإذا كانت الظروف هى التى تصنع الإنسان ، فعلينا صنع ظروف إنسانية » ... بمعنى آخر إذا كان الوعى نتاج ظروف مادية – اقتصادية اجتماعية ، فإنه ذو تأثير فى هذه الظروف .. يغيرها ويعيد بناءها – جدل وحوار دائم بين ماهو تحتى ، وماهو فوقى .

وتفيدنا هذه النظرية – فى أنه إذا أردنا أن نغير من نظمنا التربوية ، يكون من الأجدى ، أن نغير فى أساس البناء التحتى ذاته . ومن ثم يكون التغير أمرا مجاديا يسير فى خطه الصحيح .. وخلاف ذلك مضيعه للوقت وضرب من اللفظية والخطب الحماسية .

وإذا ماحدثت أية تغيرات فى العلاقات الاجتماعية على هذا النحو ، يمكن للتربية أن تتنبأ – على ضوء هذا المنهج بالتغيرات التى ستحدث فى كافة الأبنية الاجتماعية الأخرى وتحدد احتياجاتها ومطالبها ثم ترسم سياستها التربوية والتعليمية ومحتوياتها على هذا الأساس وهنا يكون معنى مواجهة المستقبل مواجهة علمية

وثمة نتيجة هامة وهى: أن عملية بناء المناهج.. واستحداث الأساليب التربوية ليست عملية تكنيكية يقوم بها الخبراء التربويون. إنها بالأساس مسألة اجتماعية من طبيعة المجتمع وتغيره.

وعلى أساس هذا الفهم سوف نعرض لكل من المنهجين التقليدى، ومايسمى بالمنهج «التقدمى» فى ضوء مضمونهما الاجتماعى.

الفصل الثانى

التحليل الاجتماعى للمنهج التقليدى

المنهج التقليدى:

يتضح لنا الأساس الاجتماعى للمنهج التقليدى ، إذا ماعدنا بذاكراتنا إلى ذلك الزمن البعيد ، حيث كان المجتمع — اليونانى القديم ، ينقسم إلى طبقتين: طبقة الأرقاء — وهم — الأكثرية ، وعددهم ٣٦٥ ألفاً ، وهؤلاء يتبعون السادة الأحرار ، ويقع عليهم عبئ الإنتاج اليومى .. والعمل الجسمانى .. والمجهود العضلى . والطبقة الثانية — طبقة السادة الأحرار — وهم الأقلية ، فعددهم ٩ آلاف .. وكانوا يأنفون من القيام بالأعمال الجسمانية ، لأن القيام بها لم يكن ليتناسب ومركزهم الاجتماعى كسادة ، يتملكون العبيد وأدوات الإنتاج .

وعاش هؤلاء السادة — فى المجتمع اليونانى — فراغا كبيرا وكانت ممارسة الألعاب والفنون المختلفة ، والقيام بالواجبات الوطنية الملقاة على عاتقهم — كسادة شرفاء — هى كل مايشغلهم .

وفى هذا الفراغ ، نشأت صنعة التأمل لنظرى كوسياة للتسلية . وممارسة الترف الفكرى والعقلى .

وباختصار يمكننا أن نقرر- أن الواقع الاجتماعى فى بلاد اليونان- القديمة - كان يتركب من طبقتين . منفصلة كل منهما عن الأخرى .

السادة الأحرار .. يتأملون وينظرون .. فكان طبيعتهم وطابعهم الفكر . ثم العبيد ... يكدون وينتجون .. فكأن طبيعتهم وطابعهم: العمل . وإذا ماانعكس ذلك الواقع على صفحة الوعى الإنسانى -لإنسان ذلك الزمان والمكان -كما عبر عنه فلاسفتهم ومفكروهم- فإن ثمة مسلمات أساسية:

١- العمل منفصل عن الفكر:

فثمة عمل منفصل عن الفكر ... والفكر يسمو على العمل .. وهو من شأن السادة الأحرار ، أما العمل فجدير بالاحتقار . ذلك أنه من شأن هؤلاء العبيد الذين- بحسب قول أرسطو ، فيلسوف أثينا ومعلمها - « هم الآلات الحية .. وقد خلقوا للعمل »

٢- المعرفة العملية لاحقيقة فيها:

فالمعرفة العملية تتعلق بهذه الآلات الآدمية . وغرضهم من

ورائها ، الإنتاج .. الحصول على ناتج عملى .. فهى معرفة عرضية .. تسعى إلى غرض ومايسعى إلى غرض: فهو ناقص غير كامل .. وهى معرفة تتعلق بالعالم المادى– أى بما هو حسى .. وماهو حسى فانٍ .. متغير غير ثابت .. والمعرفة بما هى كذلك لاتصدر عنها حقيقة ، ولاتصل إليها ، فالحقيقة كاملة غير ناقصة .. ثابتة غير متغيرة .

٣– المعرفة التأملية تفوق المعرفة العملية:

والمعرفة التأملية: نظر خالص– مجرد رؤية . فهى كاملة فى ذاتها . ولاتتطلع إلى شئ آخر وراء نفسها . فلا غرض لها ولاغاية ترمى إليها .. ومن ثم تتفوق المعرفة التأملية . على المعرفة العملية ، ويسمو التفكير النظرى المجرد ، على التفكير العملى ، أى التجريد .

٤– المعرفة التأملية هى مصدر الحقيقة:

المعرفة التأملية ، هى المعرفة فى ذاتها .. ولذاتها .. خارجة عن حدود الزمان والمكان مطلقة ، مصدرها خارج الخبرة الإنسانية ، وهى - بما هى كذلك– الطريق المنزه للوصول إلى الحقيقة وهى مصدر كل حقيقة .

٥- الإنسان عقل وجسم:

وحيث السادة الأحرار هم - وحدهم القادرون على تحصيل تلك المعرفة العقلية العظيمة .. إنما ذلك لما يتميزون به عن العبيد ، بملكة ناشطة هى العقل . وهى ملكة قائمة برأسها ومجالها المعرفة ، وهى موضوعها الأوحد . وذلك بخلاف الجسم الذى له مجاله الآخر ، يعيشه ذوو الأجسام فقط . أو ذوو الأجسام والعقول غير المكتملة .

الإنسان - إذن - عقل وجسم - والجزء الناشط فيه هو العقل . وموضوعه المعرفة .. المطلقة المستقلة عن الزمان والمكان .

٦- المعرفة الحقة .. هى الوصول إلى المطلق:

فالمعرفة - إذن- ليست من وسائل مواجهة الحياة ، وليست من وسائل الإنتاج .. المعرفة سبيلها العقل .. وهى وسيلة الإنسان إلى المطلق ... وإلى الكمال ، المفارق للواقع المادى والحسى .. الذى يعيشه الجسد الإنسانى والذى تحركه فيه الميول والرغبات والحاجات والأهواء .

٧- الثقافة - إذن - هي تلك الحقائق المطلقة التي وصل إ
العقل الإنساني:

ومن ثم فهي« ميراث إنساني »ثابت يحصلها الإنسان ، طول عمره وإلى الأبد ..

وهذه المسلمات السبع - هي بمثابة الإطار الفكري لد المجتمع .. وقد نشأت نتيجة هذه الظروف الاقتصاد والاجتماعية التي مرت بها اليونان القديمة .. وحيث المفكرون هم هؤلاء السادة الأحرار .. فكان جل همهم هو الحفاظ ع أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية ، فعرفوا الحقيقة .. بأ كاملة غير ناقصة ...مطلقة غير متغيرة مستقرة .. ثابتة فحارب فلاسفتهم التغير ، وقالوا بالطبائع الثابته للأشياء وأحتقروا الميول والرغبات . فأعلوا من شأن المطلق الكامل

مسلمات بناء المنهج :

والتربية إذ تتحدد بهذا الإطار من الفلسفة الاجتماعية فتصبح غايتها هي الحفاظ على هذه الصورة المطلقة للواة الاجتماعي . ويبقى السؤال إذن - عن شكل المنهج .. محتوى هذ التربية . أو بعبارة أخرى .. تقول : ماالذى يتعلمه الأطفال إذن ؟

الجواب:

– **ان مايتعلم الأطفال: هى المعرفة الحقة**: ذلك التراث الإنسانى فى المجتمع – وماتحويه من أفكار ثابتة خالدة ، دائمة.

– **ويصبح المنهج – على ذلك – هو المعرفة**. والمنهج هو مجموع مواد المعرفة ، ويتحدد نمو الطفل بمدى نموه المعرفى. وبمقدار مايحصله من المادة ولما كانت المعرفة المطلقة تشتمل على كل شئ حدث ، وكل شئ يمكن أن يحدث فى المستقبل. ولذا فإن المنهج ينبغى أن ينظم ، وأن يوضح مقدما ، ثم يفرض على التلاميذ لدراسته وتعلمه.

نقل الرومان التراث الثقافى اليونانى كما هو إلى العصور الوسطى. فهناك الأحرار.. وهناك العبيد.. فالطبائع ثابتة ، والأشياء بماهيتها ثابتة ، أى بما طبعت عليه ، غير قابلة للتغير– بحسب قول سقراط وأفلاطون وأرسطو ومن جاء بعدهم من فلاسفة السادة.

وكما وجدت الارستقراطية الرومانية – فى هذا التراث– ذاتها. وجد – كذلك – نبلاء وأمراء الإقطاع ، فى العصور الوسطى: غاياتهم ومصالحهم

- **فالمدرسة عندهم: هى نقل هذا التراث الثابت- إلى** أبنائهم. وإعدادهم قادة ومفكرين - مزودين بقدرات إلهامية تعينهم على التعرف على المبادئ الأولى وتوجيه غيرهم من الأفراد، مما هم فيه من حيرة وظلام - إلى عالم يسوده حكم العقل. . وهو مايميز الإنسان الكامل. .

- **التربية إذن - ينبغى أن تنصب على العقل - ولها عمليتان:**

العملية الأولى: تهذيب لملكات العقل الكامنة فى الإنسان.
وذلك بتعليم الطفل دراسات ثابتة مستقرة كالحساب واللغة والمنطق.

والعملية الثانية: وهى تقوية هذه الملكات. وتتم بدراسة المبادئ الأساسية الأولى. والقواعد الشاملة التى عبر عنها المفكرون والعباقرة الأوائل فى كتاباتهم والتى قبلها جميع الناس- فى كل زمان ومكان حتى اكتسبت صفة الخلود والاستمرار.

وكانت **نظرية التدريب الشكلى هذه** - هى الأساس السيكلوجى للمنهج **وهكذا ترابط كل ماهو سيسيولوجى - سيكولوجى - كناتج لواقع مادى معين - وانعكس فى فلسفة**

أصحاب المصلحة ، فأسقط ، حساب الزمان والمكان . وارتفع - مطلقا ثابتا - فوق صراع القيم والطبقات .

ولم تصبح أمام المناهج مشكلة ، فوظيفتها هى نقل التراث الإنسانى المطلق الثابت .. وإذا ماتضخم هذا التراث وتراكم بمضى الزمن ، فمن شأن المناهج أن تأخذ بالانتقاء وتبسيط التراث .. وتستمر عملية النقل .

خلاصة:

ذلك هو المنهج التقليدى . إنما كان نتاج واقع اجتماعى - اقتصادى معين **ولطالما يطبق هذا المنهج فى إطاره من الزمان والمكان .. فهو حق لاعيب فيه** .. فهؤلاء الذين كانت المعرفة لديهم زينة .. وترفا .. وتسلية .. واقتناء لشئ ممتع - حقا ، هم أيضا على حق طالما كانت أرزاقهم تأتيهم من غير استخدام المعرفة فى الإنتاج ، وطالما كانت تأتيهم أرزاقهم عن طريق غير العمل الإنسانى .

سؤال: هل هذا المنهج .. يظل حقا ، إذا ماتطورت قوى الإنتاج وعلاقاته ؟

الجواب: إن تغير قوى الإنتاج وعلاقته ، يستتبع تغيرا فى الإطار الثقافى فى المجتمع كله بجميع جوانبه– ومن ثم يتطلب الأمر منهجا جديدا يستمد أصوله من هذا الإطار الثقافى الجديد .. والتمسك بالمنهج التقليدى القديم فى هذه الحالة يعتبر رجعية– أو بلغة علم النفس المرضى .. تعتبر استجابة قديمة لموقف جديد .. وذلك هو معنى المرضى .

الفصل الثالث

التحليل الاجتماعى للمنهج التقدمى

المنهج التقدمى :

بانهيار الإقطاع .. وانتصار البرجوازية ، وقيام الدولة القومية الجديدة وبتغير أطر العلاقات الاجتماعية– الاقتصادية . فإن المدرسة بتمسكها بالمنهج التقليدى ، ذلك الذى تحددت وظيفته بنقل التراث الثقافى ، الذى أخذ فى تبسيطه فى مواد دراسية منتقاه كلما تراكم وتضخم . كذلك بزيادة أعبائها التربوية– إذ هى المؤسسة الوحيدة التى عليها القيام بهذه الوظيفة فى مجتمع زاد التخصص فيه ، فشمل كل مؤسساته ، أن صارت المدرسة– بهذا الموقف الرجعى – كجزيرة منعزلة عن الحياة الاجتماعية ... تعمل مالا يفهم المجتمع أو يفيده .

إذن– فثمة تناقض حاد: بين ماهو مطلوب من المدرسة كمؤسسة اجتماعية . وبين واقع برامجها التربوية – التى أصبحت بها بمنأى ومعزل عن حياة الناس . وليس من حل لهذا التناقض إلا بظهور فلسفات تربوية « حديثة » - بالنسبة لما هو« قديم » –

تتوازى مع التغير الثقافى الجديد ، وتقوم عليه واستطاعت هذه الفلسفات أن تقدم ماأسمته « بالمناهج التقدمية ». بالنسبة لما هو « رجعى » - تلك التى عن طريقها .. طابقت فى المدرسة — الواقع بالوظيفة .

وإن ذلك التناقض - نشأته ، وكيفية حله - لايتعلق بالطبع بمسائل تكنيكية فى التربية — بقدر مايتصل بمسألة التغير الثقافى الشامل فى المجتمع — ونتيجة لذلك فإن التصدى لفض التناقض الماثل أمامنا الآن — فى مرحلته التاريخية . يقتضى تحليلا اجتماعيا للواقع الاجتماعى الجديد والإطار الفكرى .. الناتج عنه .

نجحت البرجوازية ، فى إرساء دعائم مجتمعها الرأسمالى - الجديد على أنقاض النظام الإقطاعى القديم . مؤكدة شعارها — الثورى — « دعه يعمل .. دعه يمر » فى علاقات اجتماعية جديدة ، قوامها : الحرية الفردية- الفرد بحسب ميوله ورغباته وحاجاته وأهوائه . وأصبحت الفردية فى الفكر البرجوازى « حقيقة الوجود وأساسه » والمجتمع ماهو إلا مجموع الأفراد . وحول هذا الأساس وتأكيدا له كانت الفلسفة وكان

الفكر .. فى السياسة .. والاقتصاد .. والاجتماع .. والفنون والآداب ..

وشعار الحرية البرجوازى: «الحرية للفرد .. والحرية للجميع . حرية الفرد فيما يشاء ، وفيما يرغب .. حريته فى العمل والتنقل .. حرية التملك والملكية . ملكية الثروة وأدوات الإنتاج بقدر مايتمكن .. وحريته فى الكسب والتكسب بقدر مايستطيع ووفق مايستطيع استحال فى النهاية – على مستوى الواقع الاجتماعى ، وهنا تبدده حقيقة أن الحرية البرجوازية هى: حرية من يملك فى مقابل حرية من لايملك ! ! . فنى مقابل حرية الرأسمالى فى ملكية المصنع – ملكية فردية ، كانت حرية العامل ، فى العمل ، والعلاقة بينهما – الرأسمالى المالك ، والعامل الأجير – يحددها عقد العمل الفردى » . وبموجب هذا العقد تحولت حرية العامل إلى حق للمالك فى استغلال العامل وسلب« فائض قيمة »عمله ومجهوده ... الذى لايملك العامل إلا بيعه فى سوق العمل لملوك الرأسمالى بالثمن البخس ، بما يقيم أوده أويكاد . وهكذا .. تحول الشعار الذى ناضلت من أجله ، وضحت الجماهير العريضة ، إلى خدمة القلة المالكة .. فى سلب وقهر الكثرة غير المالكة .

حتى البرجوازية الصغيرة ، وصغار الملاك ، بموجب حق « الحرية فى التنافس » — التنافس إلى حد قطع الرقبة قد طحنتها الملكية الكبيرة وابتلعتها .

.. وأصبح الآن على البرجوازى — فى مجتمعه الجديد — أن يواجه مشكلات متجددة ومواقف متغيرة — كثيرة الكم متنوعة الكيف ؛ إنْ فى مجال علاقات الإنتاج والعمل على مستوى الصراع الاجتماعى ، وإن فى مجال الصناعة والإنتاج فضل الاكتشافات والاختراعات على مستوى العلم والتكنولوجيا .

مسلمات بناء المنهج:

— على التربية — إذن — أن تسلح الفرد — البرجوازى ، بالمهارات والقدرات والكفاءات ، وطرق التفكير العلمى ، وحل المشكلات ، حتى يواجه بها أعباء المجتمع الجديد المتغيرة والمتنوعة ، وحياته الواسعة العريضة ذات المجالات المتعددة التى تتطلب منه النشاط والجهد الفردى .

— وهنا يختلف معنى العلم والمعرفة عن ذى قبل . إذ يأخذان بعدا جديدا فى هذا الواقع الاجتماعى ، فيصبحان **وسيلة من وسائل مواجهة الواقع** — فى مشكلاته ومواقفه .

– **فلم تعد نظريات العلم حقيقة إلا بالتطبيق**، ولم تعد وسيلتنا إليها إلا بالتجريب ، ومعيار الصدق والحقيقة – فى ذلك – هو ماينفع ومايننجح فى حل المشكلات والتغلب عليها .

– **ولم تعد المعرفة هى المعرفة بالمطلق– خارج الزمان والمكان**، بل أصبحت المعرفة معرفة بالواقع المتغير المتجدد .. معرفة نسبية إذن .. وليس لها من مصدر سوى خبرة الإنسان فى البيئة ومع الناس– فى زمان ومكان معينين .. وهى من ثم وسيلة لمعاناة مواقف الحياة ، ووسيلة للإنتاج .. والتطبيق والمنفعة هى تمام المعرفة ..

– **ولم يعد العقل جوهرا محمولا فى جسم** : فنشاط الجسم شرط نشاط العقل ، والعقل ليس جوهراً ، إنه نشاط . ومن العمل والنشاط تتولد المعانى ويدور الفكر .. وتتجمع المعرفة فالتعلم الإنسانى– إذن– إنما هو موقف أو مشكلة تتنازع الإنسان وعليه التغلب عليها والخروج منها .

– **ولم يعد علم النفس – قوامه نظريات التدريب الشكلى– التى نشأت فى المجتمع الإقطاعى**– بل لم يعد كذلك هو علم النفس الذى نظر إلى الإنسان فى بداية مرحلة التنافس البرجوازى – على أنه مكون من أجهزة منفصلة بعضها عن

بعض ، يصدر عن كل منها سلوك خاص بها .. قوامه نظريات الفسيولوجي .. والمفاهيم الجزئية ، والمثير– والاستجابة .

فما أن تحولت البرجوازية عن المناقشة – بعد أن سقط الضعيف وتمكن القوى القادر – ودخلت فى مرحلة الاحتكارات ، إنْ على المستوى الداخلى أو المستوى الخارجى ، حتى ينعكس ذلك فى الفكر السيسيولوجى **فى مفهومه عن المجتمع** ، فليس المجتمع مجموع أفراد ينفصل الواحد عن الآخر وفق حريته ومشيئته . فالمجتمع الرأسمالى الآن .. كيان .. تجمع عمليات الإنتاج فيه وعلاقاته ، تكتلات – واتحادات .

ويتوحد الفكر بارتباط ماهو سيكولوجى بما هو سيسيولوجى . فيتحول علم النفس ناظرا للإنسان على أنه كيان حى– يعمل ككل . وليست أجزاؤه منفصلة ، إنما هى مظاهر لعمل متكامل صادر عن الكائن الحى كوحدة متكاملة .

وهذه المسلمات – إن هى إلا إنعكاس للواقع الاقتصادى– الاجتماعى فى المجتمع الرأسمالى .. وهى تشكل الإطار الذى تقوم عليه فلسفة البرجوازيه فى التربية .. تلك التى أصبحت تهدف إلى مساعدة الأفراد على مواجهة الحياة وتحقيق التكيف ، مع هذا الواقع المتغير المتجدد ، وذلك بتنمية صفات المبادرة

الفردية والاعتماد على النفس والتفكير الذى يعنى استخدام التلميذ لما هو مألوف من عناصر ومواقف كوسيلة للكشف عن الجديد للتحكم فيها ، ومقابلة مواقف جديدة أخرى .. وهكذا .

على التربية إذن .. أن تتمركز حول الإنسان ، كما تتمركز الحياة الجديدة ، وحيث المعرفة تنشأ فى سياق الخبرة . فمشكلة المنهج وموضوعه فى ضوء هذه التربية لن يكون بالقطع مايقدم أو يلقن للتلاميذ كى يتعلموه . فالتعلم لم يصبح تحصيلاً لمادة موجودة من قبل .. فمادة التعلم تنبثق من عملية التعلم ، وعملية التعلم هى نشاط الإنسان فى مواجهة موقف أو مشكلة .

المنهج إذن موضوعه ومشكلته تنصب على الطريقة التى يستطيع بها التلميذ أثناء نشاطه التعليمى أن يكتسب الصفات والقدرات التى عن طريقها تكتسب شخصيته إمكانية التكيف ومواجهة الحياة .

مناهج النشاط :

وتحددت مناهج« التربية التقدمية »بما سمى بمناهج النشاط كتطبيق عملى لها .. وقامت هذه المناهج على اعتبار :-

١- أن المدرسة بيئة مبسطة ، أو نموذج مصغر للبيئة الخارجية .

٢ - لأن المستقبل مجهول ، وغير معلوم ، فالمنهج ينصب على حاضر التلميذ ويعده باستخلاص« معنى الخبرة الحاضرة »استخلاصا كاملا .. لمواجهة أى موقف جديد ينشأ . وإذن فالتربية ليست اعدادا للحياة ، التربية هى الحياة نفسها«كما يقول ديوى فى عقيدتى التربوية » ..

٣- وهدف هذا المنهج القائم على « الخبرة » فى سياق النشاط هو تحقيق نمو الفرد . « وغاية النمو هو النمو ذاته » .

٤- وحدات هذا المنهج تتشكل من خبرات مختلفة يعيشها التلاميذ وفقا لميولهم واهتماماتهم . باعتبار أنها شرط أساسى للتعلم الفعال .. ولبس هناك- فى هذه الوحدات- فرض لمادة معينة أو أهداف محددة . فالمعرفة فى هذا لاتقدم للتلاميذ من قبل شعورهم بمشكلة تعبر عن حاجاتهم أو ميولهم وهى لاتكون إلا مجرد معلومات ثم تتحول إلى معرفة وإلى حقائق عندما يحكم التلاميذ على صحتها فى خبرات مباشرة .

خلاصة :

اتخذت مناهج النشاط صورا متعددة واستحدثت لها الطرق

الكثيرة . وكان من **أهمها** طريقة المشروع الذى وضعه ولم كلباتريك ، تلميذ جون ديوى . لكن جوهر هذه المناهج واحد .. وهذا الجوهر هو كما تحدد سابقا .. كانعكاس للإطار الفكرى للنظام الرأسمالى .

وقد يقال أن ثمة تطوراً قد حدث فى مناهج النشاط . لكن هذا التطور كان مرتبطا بالتطور الذى حدث فى النظام الرأسمالى نفسه حيث تخطى مرحلة المنافسة إلى مرحلة الاحتكار . ومشروع كلباتريك هو تطبيق للفكر البرجماتى للرأسمالية فى هذه المرحلة .

لكن ماأن تنجح الاشتراكية فى أكثر من نصف بلدان العالم ، وما أن تصبح كذلك هى الأمل الذى تسعى إليه دول العالم الثالث جميعها باعتبارها الحل الحتمى لمشكلات التخلف الاجتماعى والاقتصادى .

ويصبح المجتمع : لامجموع أفراد ، بل مجتمع شخصيات منظماً ساعيا إلى هدف واضح محكوم اجتماعيا ، فى« كل موحد » **ويصبح الإنسان**: ليس مجموعة من القدرات .. أو كائناً بيولوجيا يسعى إلى غرض« لكنه هالة من الإمكانيات الطبيعية هى الأساس لتنمية وخلق قدرات مختلفة » . والذى يشكل هذه الإمكانيات هو المجتمع الخارجى . وإذا كان

الإنسان نتاج ظروف اجتماعية واقتصادية معينة فعلينا أن نضع ظروفاً إنسانية .. **وتصبح العلاقة بين الفرد والمجتمع** : علاقة جدلية « يجمعهما مركب ديالكتيكي واحد » .

– **وترتبط الحرية والمعرفة** فى الفكر الاشتراكى بالممارسة والعمل والتطبيق .

فالتاريخ البشرى هو تاريخ كفاح اجتماعى . لمحاربة الطبيعة والسيطرة عليها . ومحاربة الاستغلال الإنسانى . والنضال من أجل امتلاك الحرية . **فترتبط** الحرية بامتلاك القانون العلمى .. وفهم قوانين حركة المجتمع . وترتبط المعرفة بهذا الكفاح الجماعى للإنسان .. حيث تنشأ كافة معارفه التى هى انعكاس مشروط تاريخيا بالظروف الإنسانية والاجتماعية للواقع الموضوعى المستقل عن إرداتنا ، من خلال عملية العمل والممارسة .

– العمل فى المجتمع الاشتراكى هو أساس الحرية وأساس المعرفة . ومن ثم يصبح أساس التربية . لكن العمل المربى ليس هو مجرد نشاط هدفه النمو الفردى ، لكنه العمل الإنتاجى النافع اجتماعيا ، ولكن ليس مهنة أو تعلم حرفة ولكنه العمل الإنتاجى القائم على التعليم العام« قاعدة ثقافية عريضة وأساسيات المعرفة والإنتاج » . وليس هذا العمل محايدا كما فى مناهج النشاط ،

بل إن العمل مالم يعمل يدا بيد مع التربية السياسية الاجتماعية فسيظل عملية محايدة بلا أدنى قيمة تربوية .

إذن بتغير مسلمات الفكر فى المجتمع الاشتراكى ، يتغير الإطار الاقتصادى فيصبح ثمة ضرورة إلى إعادة بناء المنهج وتطويره وفق هذه العملية .

الفصل الرابع

الأيديولوجيا والمنهج

من الشائع لدى الكثير من رجال الاقتصاد والتربية أنهم ينظرون إلى المدارس كما لو كانت صندوقا أسود . ذلك أنهم يقومون بحساب المدخلات والمخرجات ، ولكنهم لايحسبون ماذا يحدث فعلاً داخل هذا الصندوق : مالذى يتم تعلمه ؟ .. ماذا عن خبرات التلاميذ والمعلمين؟فكل هذه الأمور أقل أهمية – من وجهة نظرهم– من الاعتبارات الاقتصادية لمعدلات العائد من هذا الاستثمار . بينما نجد أن هذه الأمور التى تحدث داخل هذا الصندوق تتعلق بالإنتاج الثقافى فى المجتمع . ومن ثم فإنها تحتاج إلى الإهتمام بها من حيث كونها عنصراً نقدياً فى تعزيز السيطرة الايديولوجية لفئات معينة ، ومن حيث هى تحكم اختيار المعرفة التى تقدم داخل المدارس والمعاهد . والملاحظ أن كثيراً من المعلمين الذين يتمسكون بالإطار العام للمعانى التى يستعملها الناس فى حياتهم يحاولون العبور خلال مؤسساتهم الدراسية وكأنهم مستقلون عن التأثيرات الاجتماعية والأيديولوجية ولكن

الحقيقة أن نسيج المعانى والقيم الذى من خلاله يواصل الناس كل حياتهم ، يمكن أن نراه كما لو كان مستقلا بتعبيراته الخاصة ، ولكن هذا غير حقيقى تماماً . فلا يمكن أن نفصل هذا النسيج عن نظام سياسى واقتصادى مسيطر وقادر على أن يمد نفوذه إلى جميع النواحى . ومن هنا فإن النظرة القاصرة للتربية كمفتاح للتغيير تتجاهل حقيقة أن الشكل والمحتوى للتربية يتأثر ، بل ويتحدد ، بالنظام السياسى والاقتصادى القائم . وهنا يشير كل من «ديتى وويليامز» إلى مايجب أن يكون عليه مايسمى : العلاقة بين الأيديولوجيا والمعرفة المدرسية . فهناك تاريخ حافل فيما يتصل بقضية العلاقة بين الثقافة التى تعطى من خلال المدارس وبين نظام الحكم على مستوى العالم .

وفى إنجلترا يلاحظ أن لديهم عداء طبقيا أقل مما فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وذلك لأن تقاليد التحليل الاجتماعى الأيديولوجى أقل وضوحاً فى المقالات التربوية والثقافية المدرسية ، التى تتكلم عن اعتبارين آخرين هما الطبيعة التاريخية لمعظم الأنشطة التربوية ، وسيطرة الإصلاح الأخلاقى من خلال النموذج التكنيكى فى معظم تصميمات المناهج . أما فى أمريكا فإننا نلاحظ أن أحد القضايا الجوهرية التى شغلت المربين

التقدمين كان مشكلة التلقين: هل يمكن للمدارس وهى تسترشد بمجتمع منضبط أن تدرس مجموعة جزئية من المعانى لتلاميذها ؟ هل يجب أن تكون معنية فقط بتكنيكات التربية التقدمية أكثر من كونها تتعرض لمشكلة اجتماعية معينة ومسبباتها الاقتصادية ؟ تدور أسئلة من هذا النوع بين المعلمين ذوى العقلية الديمقراطية فى الماضى ، وتستمر بلا شك حتى يومنا هذا مع الاختلاف فى مفردات صياغتها .

وفى الحقيقة فإن كثيرا من التربويين التقدميين خلال السنوات الأولى من هذا القرن قد استمروا فى إثارة الأسئلة ، حتى عن المحتوى الفعلى الذى يجب أن يعلّم ويقيّم فى المدارس . وهم يفضلون -عادة – أن يشغلوا أنفسهم بطريقة التدريس لأن البحث عن المنهج يرتبط بالنظام السياسى . وبالرغم من هذا تبقى الحقيقة – على الأقل من الناحية الشكلية – هى أن كثيراً من المعلمين قد عرفوا أن الثقافة التى حُفظت وانتشرت بواسطة المدارس وكافة المؤسسات الأخرى لم تكن بالضرورة خاملة . فقد حفظوا أنشطتهم الخاصة التى تنشأ عادة من تلك المعارف . ولكن هذه القضايا المتكررة لم تكن لتصنع تياراً من

الجدل حول المنهج فى الولايات المتحدة الأمريكية بنفس القدر الكبير الذى حدث فى إنجلترا أو فرنسا مثلاً .

وكما نرى فإنه يوجد اعتراف متزايد بأن المدارس فى المجتمعات الصناعية المتقدمة ، تخدم طبقات اجتماعية معينة .

التحصيل والتنشئة الاجتماعية:

يلاحظ أن القسط الأكبر من نظريات التربية والمنهج «العمل المدرسى تستقى إعدادها البرنامجى وتسلسلها المنطقى من دراسات علم النفس التعليمى . ويرى« سكواب » وآخرون أنه من الخطأ المنطقى أن نحاول صياغة نظرية عن المنهج من نظرية تعلم . ذلك أن لغة التعليم تؤول إلى أن تكون سياسية وتاريخية ، ومن ثم فإنها تخفى العلاقة المركبة بين القوى السياسية والاقتصادية وبين عملية تنظيم واختيار المناهج . وباختصار فإن هذه العلاقة يمكن أن تلخص فى القضايا التالية:

ماذا يعلّم فعلاً فى المدارس ؟ وماهى مبادئ الاختيار والتنظيم التى تستخدم لتخطيط وترتيب وتقييم وظيفة المعرفة فى الإنتاج الثقافى والاقتصادى فى مجتمع صناعى متقدم ؟ وهذه التساؤلات ليست فى العادة من إختصاص نظريات علم

النفس ، ولكن الإجابة عليها تتمركز حول اتجاهين مختلفين: أحدهما تمركز حول قضية التحصيل الأكاديمي ، والثانى اعتبر أن مسألة التحصيل أقل أهمية من دور المدرسة كميكانيزم للتطبيع الاجتماعى .

فى نموذج التحصيل الدراسى ، فان المعرفة المنهجية نفسها لاتعتبر إشكالاً ، حتى أن المعلومات التى تجد طريقها إلى المدرسة تستقبل كمعطى حيادى ، بحيث يمكن أن تتم المقارنة بين المجموعات المختلفة ، وبين المدارس وبين التلاميذ .. إلخ . ومن ثم فإن الكفاءة التحصيلية تقوم على أن المعلومات لها قيمتها فى حد ذاتها . وتكاد تكون بؤرة التركيز هى إيجاد المتغيرات التى لها اتصال كبير بنجاح الأفراد والمجموعات أو فشلها فى المدرسة

وعلى خلاف نموذج التحصيل الدراسى فإن اتجاه التنشئة الاجتماعية لايترك المعلومات المدرسية دون فحص . بل إن واحداً من اهتماماته الأولية يكون فى اكتشاف المعايير والقيم الاجتماعية التى تعلّم فى المدرسة . ومن أجل هذا فإن المدرسة تقصر دورها على دراسة مايسمى بالمعلومات العامة ، مع ترسيخ النظام القيمى للمجتمع ، باعتبارها مؤسسة اجتماعية تقوم بتنشئة التلاميذ

وفى الحقيقة فإن من مميزات التنشئة الاجتماعية التى وردت فى كتاب « روبرت دربن » — On what is learned in School

هى أنها تزيد من قدرتنا على بيان مايؤخذ على أنه هام فى هذا المنحى الاجتماعى ، وخاصة أن نموذج التحصيل الدراسى قد بدأ يهمل المحتوى الحقيقى للمعرفة ذاتها متأثراً باعتبارات إدارية للتحكم والكفاءة الفنية . ولكن تقاليد التنشئة الاجتماعية تركز نظرتها الشمولية بطريقة خاصة على التآلف الاجتماعى وعلى التماثل بين القيم المستقاة من مؤسسات أكبر ، وهى بهذا تتجاهل إلى حد ما الأبعاد السياسية والاقتصادية التى تعمل فيها مثل هذه القيم الاجتماعية ، والأكثر من هذا فإن الوظائف الكامنة فى الشكل والمحتوى للمنهج المدرسى لايتسقان كلية ، وهذا هو الذى أفرز مايسمى بعلم اجتماع المعارف المدرسية .

علم الاجتماع واقتصاديات المعرفة المدرسية:

إن المنطلق الأساسى فى هذا الاتجاه الثالث الهام هو ماذكره« ينبج »من وجود علاقة جدلية بين البحث عن القوة ، ومحاولة إضفاء الشرعية على مقولة سائدة ، وبين العمليات التى تكون بها لمثل هذه المقولات قيمة عندما تجعل بعض المجموعات

قادرين على التأثير بقوتهم والتحكم فى أناس آخرين . ومن ثم وبطريقة أخرى نضع الأشكال التى تحتوى على نظام من القوى المتباينة فى المجتمع ، يعاد خلقه بواسطة انتقال الثقافة . والمدرسة – هنا – تعتبر عاملاً هاماًللإنتاجية الثقافية والاقتصادية . وكما هو الحال بالنسبة للتنشئة الاجتماعية فإنه يركز أيضا على كيفية محافظة المجتمع على استقراره وفى أعمال« بولس ، جنتس »كان التركيز على أهمية المدرسة فى تشكيل الأنماط المختلفة للشخصية . وهما بهذه الطريقة يجعلان التربية تحدد مكانة الأفراد بالنسبة لأوضاع معينة فى المجتمع . كما أن المنهج الرسمى والمستتر يهيئ الناس لتقبل شرعية القواعد التى وضعاها فى المجتمع .

وقد أخذ علماء آخرون وضعاً مماثلاً عندما فحصوا الأثر الذى يمكن أن يكون للمدارس فى تكوين شعور الأفراد فقد اعتبروا أن البناء العقلى للأفراد(التفكير– اللغة– السلوك)يتكون خلال تعليمهم . وهذا البناء العقلى بدوره ينحدر من نوعية العمل فى المجتمع وفى فرنسا فإن« بورديو »قام ببحث العلاقة المتوازية بين المنتج الثقافى والإنتاجية الاقتصادية أى الصلة بين الضبط والتوزيع الثقافى والاقتصادى معاً . ويركز على مقدرة

التلميذ على تحصيل مايسمى بثقافة الطبقة الوسطى كثقافة حيادية . فالمدرسة تقوم بخلق القيادات الاجتماعية للمجتمع الكبير من خلال عملية الاختيار والبناء التى تبدو حيادية . فهم يأخذون الرصيد الثقافى للطبقة الوسطى كثقافة حيادية ويوظفونها كما لو كان كل الأطفال لهم نفس القابلية تجاهها . ومن هنا فإن« بورديو »يدعونا أن نفكر فى الرصيد الثقافى كما نفكر فى الرصيد الاقتصادى . فالرصيد الثقافى يعمل أيضا بطريقة الرصيد الاقتصادى نفسها ، ومن ثم فإنه يوزع بشكل غير متساو فى المجتمع . ومن هنا أيضا فإنه قد استنتج أننا لكى نفهم تماماً ماذا تفعل المدرسة ، يجب ألا ننظر إلى الثقافة على أنها حيادية – وبالتالى فإن قضية الفقر وضعف التحصيل هى نتيجة لتنظيم الاقتصاد والثقافة والحياة الاجتماعية .

وهكذا يتضح أن هذا الاتجاه يرى أن التربية تلعب دوراً وسطاً بين إدراك الفرد والمجتمع ككل . ذلك أنه خلال خبرة الفرد فى العمل وخلال عملية التربية والتطبيع الاجتماعى فى الأسرة ، يحتاج الفرد إلى إدراك جزئى وفهم لحياة المجتمع الذى يعيش فيه . وهذا الفهم هو الذى يحدد شعوره .

المدرسة– إذن – تعمل فى نطاق المعرفة والناس . فالمعرفة النظامية وغير النظامية تستخدم أساساً كمصفاة فى صناعة البشر فى داخل الفصل ، وفى الوقت نفسه تدرس قيما وأوضاعاً مختلفة لطلاب مدارس مختلفين .

ومن هنا فإننا يجب ألا نعتبر الثقافة أو الإدراك يستنتج ميكانيكياً بواسطة البناء الاقتصادى ، فالحقيقة أن هناك علاقة جدلية بين ضبط وتوزيع الثقافة وبين الاقتصاد والوضع السياسى .

وهذه النتيجة تماثل ماتوصل إليه المنظرون لمدرسة فرانكفورت الذين أثبتوا أن مدخل البحث عن الحقائق الاجتماعية ، والطريقة العامة التى نرتب بها فكرياً عالمنا ربما تخفى حقيقة أن هذه المظاهر التى تبدو تخدم اهتمامات خاصة ، ولكن هذه الاهتمامات لايمكن أن توضع فى الاعتبار إلا بعد أن توثق . ومن ثم فإن التوزيع الثقافى والقوى الاقتصادية يتداخلان فى تآلف . ليس فقط فى تدريس المعلومات العامة ، ولكن فى المحتوى النظامى من المعرفة المدرسية ذاتها .

وهكذا فإن تحليلاً تربوياً جاداً قد يتطلب نظرية متكاملة للسياسة الاجتماعية والاقتصادية التى نحن جزء منها

الوضع الاقتصادى والضبط [illegible] الحياة اليومية المدرسية [illegible]

تعتمد عملية اختيار المعارف التى تتضمنها المناهج الدراسية

على مجموعة من المتخصصين الذين يقومون بهذه [illegible] وفقاً

للظروف السياسية والأوضاع الاقتصادية [illegible] المجتمع [illegible]

تلعب المدرسة دوراً كبيراً [illegible] نشر هذه المعرفة المطلوبة التى تخفى

وراءها قيماً اجتماعية معينة [illegible]

ولذلك فقد أصبحت [illegible] بوضعها الحالى غير مشوقة

وتبعث على السأم والملل ، وذلك لأن المعلمين وكثيراً من المربين

غير مدركين للقيم المتضمنة فى المناهج ، والتى تعتبر [illegible] نتاج

أيديولوجيات اجتماعية واقتصادية [illegible] كما أنهم يتجاهلون [illegible]

المدرسة كمنظمة ناقدة للمجتمع [illegible] ذات [illegible]

اجتماعية غير مشكوك فيها [illegible] ثم فإن تجاهلهم هذا [illegible]

انتفاء وجود علاقة بين المعرفة فى المدرسة وخارجها [illegible]

ولو كنا صادقين مع أنفسنا [illegible] أن نعرف أن المنهج أو

مجاله الأساسى له جذور [illegible] فى الضبط الاجتماعى [illegible] وذلك

لأن الاهتمام فى المدارس [illegible] كان [illegible] من أجل السيطرة

الاجتماعية دون الاهتمام بالنواحى الاجتماعية الأخرى ، مما

لايتفق مع محاولات تطوير المناهج [illegible]

والسيطرة الاجتماعية كانت كهدف من مجموعة أهداف كثيرة ترمى إلى تحسين الوضع السياسى والاجتماعى خلال القرن التاسع عشر بواسطة كل من الحكومات والمؤسسات الخاصة التابعة للدول . وقد تنوعت المناقشات حول هذا الموضوع ، وكانت فى مضمونها تهدف إلى تحسين الوضع الاجتماعى . وقد ظهر العديد من النظريات التى تسعى إلى تحقيق التوافق الاجتماعى طبقاً للبحوث والدراسات التى قام بها علماء الاجتماع والسياسة على مجموعة من الأطفال فى سن معينة . فقد اختاروا مجموعة من أطفال مدرسة الروضة ، ثم فحصوا النواحى الاجتماعية من خلال أنشطتهم وتعاملاتهم مع بعضهم البعض . ومن ناحية أخرى قام علماء التاريخ بدراسة هذه الظاهرة دراسة وافية من خلال تتبع سنوات التاريخ وماحدث فيها من أحداث اجتماعية متباينة ، وقاموا بتطبيق نتائج هذه البحوث على أطفال المدرسة لكشف مدى توافق هذه الصفات مع هؤلاء الأطفال فى مثل هذه السن .

وقد قام علماء التربية بأبحاث مختلفة على المناهج المستترة قبل تطبيقها فى المدارس لكى يثبتوا مدى صلاحيتها للأطفال فى أعمار مختلفة مثل الأطفال الذين فى سن الروضة وأطفال المدرسة الابتدائية

وخلال القرن التاسع عشر زاد تشعب النواحى السياسية والاجتماعية والثقافية ، وقد أدى ذلك بالتربويين الأمريكيين إلى إشباع حاجات التلاميذ بالموضوعات المنطقية . وبناء على ذلك اتجه المنهج الحديث إلى القيام بعملية تنقية مالا يناسب قدرات التلاميذ ، ويساير رغبات وميول الأطفال ، لكى يخلق مواطنين صالحين .

ويلاحظ أن هناك إنقلابا فى الثقافة التعليمية نتج عنه تغيير للمعرفة ذاتها داخل جدران المدرسة . ويتضح ذلك من خلال التراكمات الكمية فى المعارف ، وكذلك نلاحظ أن هناك إقبالا على التعليم من كل فئات المجتمعات الإنسانية . فالمعرفة فى حد ذاتها أصبحت عنصراً أساسياً يسيطر على أوقات التلاميذ وعواطفهم . وفى مقابل هذا نجد الحياة خارج الفصول الدراسية ، قد تكون أكثر جاذبية وتشويقاً للتلاميذ مما هو فى داخل الفصل ، حيث أن المواد الدراسية لم يعد لها دور واضح فى التأثير على عقول التلاميذ . كما أن المعلم لايستطيع تحقيق الهدوء فى الفصل أو إثارة انتباه التلاميذ مالم يكن لديهم استعداد ذهنى لتقبل المواد الدراسية التى تلقى عليهم . وقد نجد أن التلاميذ يتعلمون كيف يستجيبون لسلوك شخصية معلم ما

لكى يتكيفوا بذلك مع نظام البيئة المدرسية . فالمواد الدراسية التى تدرس لهم تشتق من طبيعة الأنشطة التى يمارسونها فى المدرسة كقوة منظمة للواقع المدرسى . ولو نظرنا إلى طبيعة هذا النظام المدرسى فإننا قد نلاحظ الشواهد التالية التى تسيطر على سياسة التعليم :

١- أن العمل داخل المدرسة يشمل النشاط المدرسى الهادف مثل الرسم والانتظام فى الصفوف أو الطوابير وسماع القصص والتربية الرياضية . وكل تلك تعتبر من أهم الأنشطة المدرسية .

٢- أن كل الأنشطة العملية والأنشطة الهادفة تعتبر إجبارية . وكل ذلك يحدث من خلال الاختبارات المدرسية التى تؤكد النماذج المدرسية ذات المبادئ العامة .

٣- كما أن فترة العمل لتحصيل المعرفة عند التلاميذ أصبحت تشمل العناصر الأساسية لإنجاز الأعمال والأنشطة التى يقومون بها لخلق ووصف الواقع الاجتماعى الذى ينتمون إليه .

ومن هنا فإننا يجب أن ننظر إلى الأهداف ليس كمجرد مؤشر على قدرة المدرس ، وإنما فى تحققها فى معاملاته لتلاميذه ومراعاة سيكلوجيتهم ، وإعطائهم المعرفة الدراسية المناسبة

لقدراتهم ومستواهم العقلى . وقد يتضح نقص هذا الجانب لدى المعلم نتيجة عدم خبرته التى تحتاج إلى سنوات عدة ، حتى يستطيع أن يستوعب مايمكن أن يخلقه من جو مناسب يخلق لدى تلاميذه مشاركة وجدانية وجذب انتباههم وحبهم للمادة الدراسية .

المضمون الاجتماعى للمنهج المستتر :

هذا المنهج يعبر عن نظام قيمى للطلاب أنفسهم . وقد أطلق عليه « جاكسون » لقباً مناسباً هو المنهج المستتر أو الخفى . وهو يتضمن المعايير والقيم الضمنية ، ولكنها مؤثرة وفعالة ، ويتم اكتسابها فى المدارس بالرغم من أن المعلمين لايتحدثون عنها أثناء الشرح ، بالرغم من أنها تعتبر ضمن أهداف المنهج . وقد أدمج « جاكسون » هذا المنهج مع طريقة تعلّم التلاميذ ، لكى يتغلبوا على المشكلات والمصاعب التى تواجههم ، ومن ثم تتولد طاقة فعالة فى الفصول الدراسية تتضح من خلال سلوكياتهم التى تتفق مع قواعد نظام موجود فعلاً .

وهذه أمور يجب أن تعمم وتنتشر فى المدارس لكى تسهم بجهد مشترك وهام للاحتفاظ بسيطرتها ، ولكى تحافظ ، فى

الوظيفة نفسها تدل على توزيع الطاقة العقلانية فى المجتمع . وهذا عنصر هام نوع لخطورة الأيديولوجيا ، حيث أن هذا يعتبر جزءاً من وظيفة المدرسة من أجل أن تسهم فى تصنيف النظرة الناقدة فى مدرسة فرانكفورت – التى تسمى أنماط التفكير السليم المنتج على العقلانية وعن طريق العمل وأسلوبه .

وهناك أيضاً اقتراحات مبرمجة تقدم برامج دراسية تخفف بعضاً من المشكلات وذلك من خلال مادة مطبوعة كالنشرات فى النظم السياسية . وهذا يبدو واضحاً فى التعليم الثانوى حيث أنه يستخدم المدارس لغرس قيم سياسية بين الطلاب ، كما أنهم يتعلمون كيف يتعاملون مع أنفسهم ويقيمون علاقة سببية بين النظام الاجتماعى وبين سلطة الشعب ككل عن طريق تدريبات للتفاعل الاجتماعى . ومن هنا فإن المدارس تختار الوسيلة التعليمية بحيث يتضمن محتواها العادات المطلوبة لغرس النظم السياسية السائدة ، والتى تتجه إلى تزويدهم بالمعلومات الضرورية من أجل الأدوار الخاصة التى يتوقعون أن تلعب دور العطاء للمجتمع .

ولهذا فإن الجزء الأساسى من المنهج الرسمى للمعرفة المدرسية عبارة عن مواد دراسية لكل السنوات من خلال نظرة متحيزة

للحقائق الصالحة للتدريس . فمعظم الكتب التاريخية والمواد الاجتماعية نصوص أصلية من كفاح ونضال : فاتجاهنا جيد إلى حد ما، أما إتجاههم فهو سيئ للغاية . فنحن نلتزم السلام ونريد نهاية للنزاع والصراع ، أما هم فولعون بالحرب وهدفهم السيطرة والتحكم ... الخ .. ومن ثم فإننا يمكننا أن نحلل تلك الرموز وغيرها مما يقوم به المؤرخون وكذلك علماء السياسة لنتعرف على الجذور الحقيقية للتعليم بحيث تلائم الظروف والأوضاع الراهنة . كما أننا بفحص المجتمع وظروفه ، والتلاميذ واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم العقلية ، والعلم ومتطلباته ، نستطيع التعرف على الفلسفة التربوية التى هى مرآة للأيديولوجيا فى المجتمع .

القوانين الأساسية والافتراضات الضمنية:

إن مفهوم السيطرة مفهوم ضمنى ويعتبر أحد المفاهيم الأساسية فى المجتمع ، وهذا المفهوم يتضافر مع المفاهيم الأخرى عن طريق الافتراضات الأيديولوجية الضمنية والقوانين التى لاتشعر بها عادة مثل سيطرة الاقتصاد والطاقة .

هذه القوانين تخدم وتنظم وتشرع النشاط والفعالية لمعظم

الأفراد الذين يتفاعلون معاً لبناء المجتمع ، فالتحليل يساعد على التمييز بين نموذجين من القوانين:

١ - قوانين إنشائية أساسية .

٢ - قوانين مميزة ومفضلة .

- فالقوانين الإنشائية الأساسية : **مثل** قوانين اللعب **فهى** قوانين متوازية وأساسية فى أى مكان .

- أما القوانين المميزة: **مثل** اختيار اسم ما داخل قوانين اللعبة .

ولنأخذ لعبة الشطرنج على سبيل المثال . أما عن القوانين الإنشائية الأساسية توجد قوانين أساسية للأرضية حيث أن لعبة الشطرنج تختلف عن لعبة الداما(الدمينو)أما عن الألعاب العامة الرئيسية أو حتى الألعاب الفرعية فى داخل لعبة الشطرنج يختار أحد اللاعبين أن تكون تحركاته أساسية من الداخل فى إطار معين **مثلاً** اختيار« باوند »تضمنت خطته التحرك تجاه الرخ فصاعداً . فإذا كان خصم« باوند »فاز بثلاثة عساكر فقد اتضح عندئذ أنه لم يتبع قوانين اللعبة الأساسية وخاصة عندما يتجه شمالاً(تجاه خصمه)فنجد أنه كان يستعين بقوانين ضمنية للعبة

وإذا إرتد للوراء بكل عساكره على الحافة فهو يصيح« أنا كسبت » !.

وعلى المستوى العريض فإن أحد القوانين الأساسية يعتبر هو السائد والمسيطر فى مجتمعنا على أساس أنه يحتوى على فكرة عامة من العناية والدعاية . فعندما نسوق سيارة (تحت الأنفاق) فنراعى السيارات القادمة من الاتجاه العكسى التى تقف عند الخط المرسوم وفيما عدا ذلك هناك تظاهر خارجى بعدم اتباع القانون رغم أن اتباع القانون هام جداً فنحن لانشعر بأهميته أو ندرك أهمية هذا القانون– على الرغم من أنه قانون أساسى ينظم أنشطة حياتنا اليومية ونفس القانون يعتبر أحد التشريعات المفروضة .

فالقوانين الكروية قوانين ضمنية ابتداء من حدود أنشطة الناس لتجذبهم أو لا تجذبهم هذه نماذج من الأسئلة تسأل وتقبل أو ترفض من مجال أنشطة أناس آخرين . فمن داخل هذه الحدود يوجد اختبارات بين الأنشطة المتعددة .

فالفروض الأساسية تظهر الصراع بين الجماعات الأصلية والمتلازمة وسوف نكافح لنتخلص من ذلك الصراع وسنرسخ العادات الاجتماعية بيننا ، بغض النظر عن رؤية الصراع

والتناقض باعتبارهما سلاح « الطبقة المسيطرة » فى المجتمع . بينما توجد نقطة خلاف وشجار بين بعض المدارس والفصول الدراسية التجريبية فتظهر العادات الاختلافات فى المدارس حيث تهتم المدارس بالاختبارات المتوازية بطريقة ضمنية وليست صريحة وتمتلك قوانين الأنشطة المتعددة ، فأدنى محاولة تُعدل وفقاً لمدى معين بأنفسهم .

فالمنهج الخفى فى المدارس يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة بالمدرسة وكذلك طبيعة الصراع بينهما ، فالمنهج الخفى يفترض وجود قائمة من الفروض عندما أضفى عليه صفة الذاتية من خلال الطلبة وثبت أحكاماً شرعية . وتكون هذه العملية متممة بواسطة الاقتراحات المحددة التى تبين القيم السالبة من الصراع ولكن فقدان كل الاقتراحات يبين أهمية الفكر العقلانى ومعايير الصراع فى المادة الدراسية . وتعتبر هذه الحقيقة إحدى الفروض الإلزامية للطلبة منذ أن كانت فى وقت ما مترابطة ومسئولة عن الحقائق الضمنية التى تنبع أصلاً من الجذور الأصلية الموجودة فى عقولنا وبالتالى فهى ليست سطحية وتعتبر قوتهم كإحدى مظاهر السيطرة الكاملة

فبعض العلاقات المنتشرة بين الافتراضات الأساسية

المسيطرة فى التجمعات الإنسانية وكذلك المنهج الخفى فى المدرسة– فحصت بواسطة « درووم » فهو يناقش الطلبة بطريقة غير مباشرة مع مراعاة أن تكون طريقة تعلمهم مطابقة لمعايير المجتمع بالدرجة الأولى وذلك من خلال اتباع طريقة التعلم اليومى ولليوم التالى المقابل والواجبات المدرسية وواجبات الحياة المدرسية . والحقيقة هنا أنه توجد معايير يتعلمها الطلبة وتمتد آثارها إلى شتى مجالات الحياة والمدرسة تسهم فى ضبط أخلاقيات الأفراد من أجل المجتمع المتطور ومن أجل الأوامر السياسية والاقتصادية.، بينما تحليل« درووم »كان محافظاً على القديم وذا علاقة بحزب سياسى محافظ فمازالت الحياة المدرسية تابعة للنظم السياسية السائدة ورجال السياسة فى الولايات المتحدة الأمريكية .

إن الأفعال الآنفة الذكر تنبثق من الاتجاه العقلانى ويقوم بتوظيفها الطلبة القادرون وغالباً ماتقبل النظم السياسية وتحتل مكانة كبيرة وتسهم بجهد مشترك مع المدرسة لاستقرار الحياة فى المجتمع الصناعى المتحضر.

فالدراسات الاجتماعية والعلمية تعلم الغالبية العظمى من

المدارس وتمدهم بالاقتراحات الخاصة بالتعلم الخفى وذلك لسببين:

السبب الأول: أن الدراسات الاجتماعية والعلمية تنشئ وتسهم فى إنتشار المادة المطبوعة التى تهتم بعلم الاجتماع باعتباره فرعا من فروع الدراسة التى يسعى إليها العلم وباعتباره علما يدرس الظاهرات الاجتماعية الموجودة فى مجتمع بعينة فالمادة المطبوعة تحتوى على إشارات يستخدمها العلماء فى علم المنطق ولكن السؤال الآن ماالذى يبديه العلماء لذلك فى الوقت الحاضر؟

ومن شأن هذا التعارض أنه يمكن العلماء من إعادة تنظيم علم المنطق.

السبب الثانى. فى الدراسات الاجتماعية يمكننا مناقشة المشاكل البارزة الواضحة عن طريق انتقاء الأفكار المناسبة من الحياة الاجتماعية ولكن ماالذى يمكن أن نجده فى المدارس الأمريكية من الخطط المتوازية المتماثلة التى يطلق عليها: هدف الفلسفة الوضعية. ففى المدارس العمل العلمى غير مباشر، تتضمنه طرق وأساليب التدريس المختلفة. كما أن سياسة قبول الأطفال فى المدرسة الابتدائية تساعدهم على أن يتعلموا دائماً

المادة عن طريق الملاحظة التجريبية والاختبار بدون تأثير خارجي . وهذا يتضح تماماً فى تعلم الدراسات الاجتماعية التى تقدم للتلاميذ من خلال اتفاق جماعى فى الرأى كمقياس موضوعى . وربما نجد بين السطور أن المعلومات المتضمنة منها مستقلة فى الرأى عن السلطة السياسية ، ولكنها فى الحقيقة ليست محايدة ويعبر عنها بصراحة .

وهذا يعتبر محور اهتمام النظم التعليمية سواء بالنسبة للتلميذ الذى يستنتج إفتراضات أكيدة ، إلى جانب الفروض التى يضيفها والتى ربما تكون خاطئة .

وبالتالى لايستطيع التلاميذ رؤية الأبعاد السياسية من خلال العملية التعليمية .ويوجد أيضاً اقتراح آخر يعطى فكرة عن النظرة الموجهة للعلم . وهذا الاقتراح أكثر وضوحاً من الناحية النظرية ولكنه لايستند إلى معيار أساسى . لأنه ينبثق من خلال ثورات علمية لها علاقة بالمفاهيم التى تسبب وجود مجموعة من العلماء لإعادة تنظيم المفاهيم التى تحتوى على النماذج من خلال محاولتهم فهم ومعالجة العالم . فتاريخ العلم يبحث عن البرامج ، ولكنه لم يصبح فى سلسلة متتالية من الحصص الدراسية فى التعليم ، حيث أن المنافسة العاجلة تبدأ بالأفضل من أجل

التقدم والارتقاء . وربما لانستطيع عمل حالة لرؤية النظرة العلمية التى يجب أن تبدأ بالموضوعية والحياد والاختبارات الموضوعية ، وأيضاً إحراز التقدم للمنهج التقليدى . ولكن الذى نستطيع قوله فى هذه الحالة أن مناقشة العلماء واتجاهاتهم المتصارعة تمثل الجزء الأعظم فى المشروعات العلمية ، لأنها تسفر عن هذه الاتجاهات المتضادة والنظريات والنماذج العلمية التى يمكن الاستفادة منها هنا كقاعدة لضبط السلوك وتوجيهه الوجهة السليمة بما يتفق مع قيم واتجاهات ومعايير المجتمع . وقد توجد صراعات بين العلماء ولكنها لاتظهر بصورة واضحة ، وفى هذه الحالة يعتبر صراعاً مستمراً وخفياً عن أفراد المجتمع ويمكننا توضيح هذه النقطة عن طريق البحث عن المعلومات والأفكار التى تكبح بعمق داخل بعض السلوكيات المبنية على مواجهة الحقائق .. وهذا ليس من مصلحة الطبقة المسيطرة . وغالباً فإن هذه الأنماط لايتم تعلمها فى المدارس .

وتوجد فى المدارس بعض الأخطاء غير المقصوده والتى تتمثل فى عدم وجود علاج مناسب لمشكلة التنافس فى العلم فالمنافسة بين العلماء والاهتمامات الخاصة بالاكتشافات الجديدة تعتبر أحد مميزات كل البراهين العلمية ، ولتوضيح ذلك يمكننا

عن طريق المنافسة رؤية العلاقة بين الخصائص كقاعدة لضبط السلوك ، وبين ماانتهى إليه العلم الحديث من المعرفة . ففى مباراة كرة القدم بين التلاميذ يكون هدف التلاميذ إحراز الأهداف لكى يتسع مجال معرفتهم . وهذا الشعور يوجد دائماً لدى هؤلاء اللاعبين ، لكنه لايظهر بوضوح ، ويصبح خفياً . فالصراع هنا عصيب ، ذلك أن نطاق الاهتمامات والمجالات عالٍ نسبياً ، لينزع إلى تجنيد الأعضاء الموهوبين ، وبالقياس إلى المجالات المنخفضة نسبياً تستطيع أن تكسب الوقت الضائع .

وفى الواقع فإن العامل الرئيسى والمؤثر فى الدراسات العليا التى يتخصص فيها الطالب . أنها تعتبر نتيجة منطقية للدور الذى تقوم به المدرسة ، والذى يطابق دور هؤلاء العمال الذين يستطيعون أن يسهموا بجهد مشترك فى ارتفاع الحد الأعلى من معرفة الخبير وهذه النقطة التى استطردت إليها ليست ضرورية لسيادة المنافسة فى العلم . فالصراع هنا هادئ وظيفى ، وهو يبحث عن العلماء فى كل مجال لكى يحاولوا تثبيت مقدار كافٍ فى مواد تخصصهم . فالجو التنافسى بين العلماء يساعد أحيانا على تدعيم البحث العام . وعلاوة على ذلك فالعنصر التنافسى القوى فى المجتمع العلمى يمكن أن يساعد الأعضاء فى مهمهم لكى يتغلبوا على مناوئيهم . وبذلك تتزايد إمكانية وجود الاكتشافات الجديدة باستمرار . أى أن هذا يجعل التنافس

أكثر حدة من خلال بناء معيارى للمجتمع العلمى . ويدل هذا المعيار الذى يتبناه كل عالم على أنه مسئول عن الأفراد الذين يمكنه الاستفادة منهم فى بحثه ، وهذا يعتبر أساس عمله الفعّال . فالعلم ضرورة لكل فرد ، ولكن من الأفضل أن يستند إلى معايير عامة وقيم واتجاهات تسود فى المجتمع . وهذه المعايير تنتقد كل مايقوم به الأفراد من أعمال ، ومن ثم تسهم فى تقدم المعرفة .

خاتمة

بعد أن عرضنا هذه الدراسة التحليلية ، إتضح أن الغرض الأساسى للدراسة قد تحقق ، كما ثبت أن عملية بناء وتطوير المناهج الدراسية مسألة تتعلق بأيديولوجية المجتمع

كما يمكن أن نوجز أهم نتائج هذه الدراسة على النحو التالى :-

١- من خلال عرضنا لمعنى الثقافة ونظرية التغير الثقافى اتضح أننا إذا أردنا أن نغير ونطور نظمنا التربوية ، يكون من الأجدى أن نغير من ظروفنا الاجتماعية والاقتصادية ومن ثم يكون التغيير أمراً مجدياً يسير فى مساره الصحيح ، وبالتالى فإن عملية بناء المناهج وتطويرها ليست عملية تكنيكية يقوم بها الخبراء المتخصصون ، ولكنها فى الأساس مسألة اجتماعية من طبيعة المجتمع وتغيره .

٢- من خلال التحليل الاجتماعى للمنهج بمعناه التقليدى اتضح أنه كان نتاج واقع اجتماعى- اقتصادى معين ، ومن ثم فإنه يجب أن يتغير بعد أن تغيرت الظروف التى نشأ فيها ذلك

أن أى تغير اجتماعى واقتصادى يستتبعه تغير فى الإطار الثقافى فى المجتمع بجميع جوانبه . وبالتالى يتطلب الأمر منهجاً جديداً يستمد أصوله من هذا الإطار الثقافى الجديد . والتمسك بالمنهج التقليدى القديم فى هذه الحالة يعتبر استجابة قديمة لموقف جديد ... وذلك هو المرضى .

٣- من خلال التحليل الاجتماعى للمنهج بمعناه التقدمى اتضح أنه ليس إلا انعكاساً للواقع الاقتصادى والاجتماعى فى المجتمع الرأسمالى . وهو يشكل الإطار الذى تقوم عليه الفلسفة البراجماتيه فى التربية التى كان هدفها مساعدة الأفراد على مواجهة الحياة وتحقيق التكيف مع هذا الواقع المتغير المتجدد . ولذلك فإن هذا المنهج تنصب مشكلته على الطريقة التى يستطيع بها التلميذ أثناء نشاطه التعليمى أن يكتسب الصفات والقدرات التى عن طريقها تكتسب شخصيته إمكانية التكيف ومواجهة الحياة .

٤ - من خلال دراسة العلاقة بين الأيديولوجيا والمنهج اتضح أن هناك مجموعة من المضامين الاجتماعية والاقتصادية التى تؤثر على المناهج . ويمكن أن نوجزها كما يلى :

(١) أن المعرفة والمعلومات التى يتضمنها المنهج تتحدد بالنظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى القائم

(ب) أن كلا من نموذج التحصيل الدراسى والتنشئة الاجتماعية يرتبطان مع الفارق النسبي بالعلاقة الخفية بين القوى السياسية والاقتصادية وبين عملية تنظيم المناهج .

(جـ) أن التحليل التربوى الجاد يتطلب نظرية متكاملة للسياسة الاقتصادية والاجتماعية التى نحن جزء منها .

(د) أن هناك علاقة موجبة بين الوضع الاقتصادى والاجتماعى وبين الضبط والسيطرة فى الحياة اليومية المدرسية .

(هـ) أن مايسمى بالمنهج المستتر يعبر عن نظام قيمى ومعايير ضمنية يتم اكتسابها فى المدارس بالرغم من أن المعلمين لايتحدثون عنها أثناء الشرح ، مع إنها ضمن أهداف المنهج كما أن هذا المنهج يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة بالمدرسة .

(و) أن المنافسة فى العلم وبين العلماء يمكن الاستفادة منها كقاعدة لضبط السلوك وتوجيهه بما يتفق مع قيم واتجاهات ومعايير المجتمع .

وفى ضوء هذه النتائج يمكن أن نضع مجموعة من التوصيات :

– أن تحديد فلسفة واضحة للنواحى الاجتماعية والاقتصادية (ايديولوجيا) لمجتمعنا يعد أمراً ضرورياً فى سعينا الجاد نحو التقدم فى جميع نواحى الحياة ومنها التربية .

– أن عملية بناء المناهج وتطويرها يجب أن تستند إلى فلسفة تربوية واضحة تجسد وتترجم فلسفة المجتمع إلى واقع تعليمى معين .

– إذا سلمنا بأن مجتمعنا يأخذ بالاشتراكية فلسفة له ، فإن العمل هو أساس الحرية والمعرفة ، ومن ثم يصبح أساس التربية . لكن العمل المربى ليس مجرد نشاط هدفه النمو الفردى ، لكنه العمل الإنتاجى النافع اجتماعياً . وليس هذا العمل محايداً كما فى مناهج النشاط ، وبالتالى فإن التغيرات الاجتماعيةوالاقتصادية فى المجتمع لابد أن يتبعها ويواكبها إعادة بناء المناهج وتطويرها وفق هذه العملية .

– أن عملية تصميم المناهج وتطويرها يجب ألا تقتصر على مجموعة من الخبراء المتخصصين ولكن يجب أن تمتد إلى كل

أطراف العملية الاجتماعية التى تعكس تصور فلسفتنا التربوية : للمجتمع والإنسان والحرية والمعرفة .

- أن عملية تطوير المناهج لايجب أن تكون مرة واحدة بل يجب أن تكون هناك إعادة بناء مستمرة تواكب التطور الاجتماعى والاقتصادى فى مجتمعنا .

وبعد ، فاننا وقد انتهينا من هذه الدراسة التحليلية نأمل أن نكون قد قدمت إسهاماً جديداً فى ميدان المناهج . والأمل ، كل الأمل أن تكون هذه الدراسة بداية نحو دراسات أخرى تتعلق بالمنهج المستتر ومايحتويه من مضامين قيمية اجتماعية فى مناهجنا الدراسية المختلفة .

مراجع الدراسة

المراجع العربية

١ - أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ .

٢- حلمى أحمد الوكيل : تطوير المناهج : أسبابه- أسسه- أساليبه- خطواته ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٧٧

٣- فؤاد زكريا : آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط ١ ، ١٩٧٠ .

٤- محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط ٣ ، ١٩٧٠ .

٥- محمود أبو زيد أبراهيم : جدوى الفلسفة- كمادة دراسية- فى تحقيق وظيفة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، القاهرة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ .

٦ ———— : تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد فى المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه . غير منشورة . الاسكندرية . كلية التربية جامعة الاسكندرية .

١٩٨١

٧- مراد وهبة: قصة الفلسفة ، القاهرة ، دار المعارف . ١٩٦٨ .

٨- وهيب إبراهيم سمعان ، رشدى لبيب: دراسات فى المناهج ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٥٩ .

Abd-El-AZIZ, S.M.: Teacher's Perception of Grading. A Sociological Study On The Hidden Curriculum In Formal Schooling At The Level of Teacher's Consciousness Unpublished M.A.E., U.S.A, Un. of Pittsburgh, 1981.

). Afanasyvc, V.G.: The Scintific Management of Society. Moscow, Progress Publishers, 1971.

1. Allenbrent: Philosopical Foundations for The Curriculum. London, George Allen & Unuin, 1978

2. Apple, M.E.: Ideology and Curriculum, London. Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul. 1979.

3. Bowles, S. and Gintis, H.: Schooling In Capitalist America Educational Reform And The Contradictions of Economic Life, New York, Basic Books, Inc . Publishers. 1977.

4. Haines, J. :Skills and Methods In Social Work. London Constable and Co Ltd, 1975

5. Lawton, D.: Social Change. Educational Theory and Curriculum Planning, London. Hodder and Stoughton 1979

6 Lawton, D. and Others. Theory And Practice of Curriculum Studies, London, Boston and Henley. Routledge & Kegan Paul, 1978

17 Lloyd. D I Philosophy and The Teacher. London, Routledge & Kegan Paul 1973

18 Mathias. P The Teacher's Handbook for Social Studies, London, Blandford Press, 1973.

19 Nisbet, S.: Purpose in the Curriculum, Un. of London Press LTD. 1974.

20 Oizerman. T · Problems of the History of Philosophy, Moscow, Progress Publishers, 1973.

21 Stenhouse, L.: An Introduction to Curriculum Research and Development, London, Heinemann Educational Books Ltd, 1978.

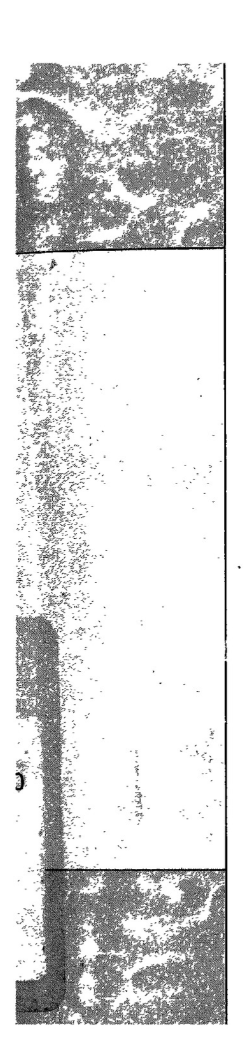
الفهرس

إقرأ فى هذه السلسلة

١ ــ الوسائل التعليمية والمنهج المدرسى
للدكتور أحمد حسين اللقانى
٢ ــ البيئة والمناهج المدرسية
للدكتور أحمد شلبى
٣ ــ القراءة
للدكتور حسن شحاته
٤ ــ سلوك التدريس
للدكتور محمد أمين المفتى
٥ ــ المعلم وإدارة الفصل
للدكتورة فارعة حسن محمد
٦ ــ القيم فى العملية التربوية
للدكتور ضياء زاهر
٧ ــ المضمون الاجتماعى للمناهج
للدكتور محمود أبوزيد ابراهيم
٨ ــ أساسيات فى تعليم الإملاء
للدكتور حسن شحاته
٩ ــ التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية فى النظام التربوى
للدكتور ضياء زاهر والدكتور كمال يوسف اسكندر
١٠ ــ الاتجاهات العالمية فى اعداد معلم المواد الاجتماعية
للدكتور يوسف جعفر سعادة
١١ ــ دور القراءات الخارجية فى تدريس التاريخ
للدكتور يوسف جعفر سعادة



مركز الكتاب للنشر
٢١ ش الخليفة المأمون - مصر الجديدة - روكسي
ت : ٢٩٠٨٢٠٣ - فاكس ٢٩٠٦٢٥٠





مركز الكتاب للنشر
٢١ ش الخليفة المامون ـ مصر الجديدة ـ روكسى
ت: ٢٩٠٨٢٠٣ ـ فاكس : ٢٩٠٦٢٥٠